Rp 1210/112M № 5-6

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. *С. И. Гессена*, прив. доц. *С. И. Карцевского и В. А. Ригина.*

Адрес редакции: Praha-Strašnice, Ruské gymnasium.

ПРАГА. 1924 г. № 5—6.

171260/5-6

Судьба российских университетов.

В деятельности российской высшей школы, как в зеркале, отразилась русская жизнь с безграничным запасом духовных стремлений и запросов и с крайней скупостью в практическом осуществлении культурных целей.

Первый устав старейшего из русских университетов — Московского, разработанный, как известно, одним из величайших русских ученых, Ломоносовым, и просвещенным министром гр. Шуваловым и утвержденный императрицей Елизаветой в 1755 г. отличался в высокой степени целесообразными принципами, заимствованными из практики тогдашних немецких университетов. В нем в значительной степени была проведена автономия, отсутствие которой, после того, как она была ликвидирована последующими уставами, так сильно тормозило нормальное развитие университетской жизни. Университет был подчинен непосредственно высшему государственному органу — Правительствующему Сенату и, как сказано в уставе 1755 г.: „ни от кого бы иного повеления принимать не был обязан". Профессора, преподаватели и студенты были изъяты из общей подсудности и подлежали только университетскому суду. Персонал университета освобождался от всяких налогов, как денежных, так и натуральных.

Как в учреждение бессословное, в университет принимались люди всякого звания, но лишь с одним исключением. Доступ в него был закрыт для крепостных, ибо, как объяснялось в уставе: „науки не терпят принуждения, и между благороднейшими упражнениями человеческими справедливо считаются". Но если бы помещик захотел дать своему крепостному университетское сбразование, то он должен был освободить его от крепостной зави-

симости и обязаться за себя и за своих наследников снабжать его приличным содержанием во все время пребывания его в университете.

Первый русский университет состоял из трех факультетов: юридического, медицинского и философского. Общее число профессоров для всех факультетов было десять.

В виду отсутствия в то время достаточно подготовленной для прохождения университетского курса молодежи, при университете были организованы гимназии. Без гимназии, как писал Ломоносов Шувалову, университет оказался-бы в положении пашни без семян.

Таковы основные черты первого университетского устава, проникнутого искренней любовью к просвещению и доверием к его носителям.

Первая серьезная реформа была проведена в конце 1804 г., когда вошел в жизнь новый университетский устав. Но и эта реформа, осуществленная в либеральный период царствования Александра I, придав университетской жизни более стройную организацию, не посягнула на ее самостоятельность. Полнота управления университетом была предоставлена профессорской коллегии, и прежняя независимость университета от административных и судебных учреждений оставалась в полной силе.

Этот же благожелательный устав относился и к другим, учрежденным после московского, университетам, а именно: к Харьковскому, Казанскому, Дерптскому и Виленскому.

Результатом такой политики явилось то обстоятельство, что молодые образовательные учреждения, даже на почве всеобщей русской культурной отсталости, быстро развились, приобрели жизненные силы и здоровую устойчивость, которая помогла им с успехом преодолеть трудности дальнейшего существования.

Но уже ко времени открытия Петроградского университета, к 1819 году, настроение правительственных кругов совершенно изменилось, и предначертанная университетским уставом автономия подверглась серьезным ограничениям при помощи целого ряда административных указов и распоряжений. Распустившаяся было пышным цветом научно-исследовательская работа профессоров начала увядать; широко распространенное прежде стремление выдающихся иностранных профессоров занимать должности в русских университетах, куда они приносили с собой культурные навыки и традиции, стала падать; энтузиазм преподавательской деятельности, над которой нависло надзирающее око равно-

душных или враждебных к науке чиновников, стал заменяться скучным отбыванием учебной повинности, чтением лекций по предписанной программе, а иногда, для упрощения дела и для безопасности, просто считыванием их с учебника. Кипучая энергия молодежи, не находя для своего выявления достаточных возможностей в университетской работе, стала искать для себя выхода вне университета, в кутежах и попойках, на которые начальство смотрело благожелательно, как на средство отвлечения от вредных политических идей.

Новые тенденции правительства получили решительное осуществление в университетском уставе 1835 г. Этим уставом университеты отдаются в полную власть правительственных чиновников — попечителей учебных округов, которые ближайшим образом осуществляют ее при посредстве назначаемых ими инспекторов. Компетенция профессорских советов и факультетских собраний ограничивается почти исключительно учебными делами. Неподсудность университетского персонала общегосударственным судебным установлениям также теряет свою силу.

Особенно печально, однако, то, что даже те немногие права, которые остались за университетом по новому уставу, не могли считаться на практике его неотъемлемой принадлежностью. Непрерывным потоком появлялись мероприятия, как правительства, так и отдельных администраторов, не считавшихся с уставом, который таким образом был сведен к простой формальности, с которым никто серьезно не считался.

Обновившая всю русскую жизнь эпоха великих реформ оказала свое благодетельное влияние и на положение университетов. Устав 1863 г. был возвращением, хотя и не полным, к принципу университетской автономии. Во всяком случае, профессорская коллегия получила снова принадлежащие ей по существу дела значение действительного, а не номинального только органа управления университетом.

Но период, связанный с этим обновлением, расцветом академической жизни, оказался коротким. Одним из проявлений наступившей затем политической реакции был в начале восьмидесятых годов новый перелом отношения правительства к университетам, которое снова отдало их под непосредственный контроль своих агентов.

Наряду с ограничением самодеятельности коллегиальных университетских органов были приняты решительные меры против корпоративных тенденций студенчества. Всякого рода сту-

денческие сообщества считались очагами революционной пропаганды, и потому все усилия были направлены к тому, чтобы разбить студенчество на отдельных посетителей университета.

Старые традиции академической свободы, однако, и сознание того, что университет. как alma mater, объединяет духовную жизнь, как профессуры, так и студенчества, не могли быть вытравлены из университетской среды. Вместо здоровой общественности в студенчестве развилась подпольная кружковщина, и университеты сделались ареной борьбы не только за академическую, но и за политическую свободу. Наростали все более и более радикальные требования, и реальный лозунг первых выступлений, возвращение к уставу 1863 г., постепенно отходил на задний план. Студенческие волнения, выродившиеся впоследствии в совершенно ненормальную форму университетских забастовок, влекли за собою жестокие правительственные репрессии, вплоть до ссылок наиболее активных студентов в отдаленные места Сибири и насильственной отдачи их в солдаты.

Понятно, что ни научная ни преподавательская деятельность не могла при таких условиях плодотворно развиваться. Нестерпимо было положение и профессорской коллегии, совершенно лишенной необходимой для правильного управления свободы действий, но на которую в то же время возлагалась ответственность за происходившие в университетах беспорядки. Многие из выдающихся русских ученых (Мечников, Виноградов, М. Ковалевский и др.) оказались не в состоянии выносить этот гнет и вынуждены были перенести свою научную деятельность заграницу.

Острое общественное недовольство, выразившееся в 1905 г. революционными выступлениями, явилось побудительной причиной к изданию в экстренном порядке Высочайшего указа о смягчении зависимости университетов от органов администрации, т. е. о присвоении им некоторых прав. Но эти права (избрание ректора советом университета вместо прежнего назначения, пополнение профессорского состава выборным путем), давая лишь частичное удовлетворение академическим деятелям, не внесли успокоения в университетскую среду и не уменьшили студенческого движения.

Когда, после революции 1905 г. и роспуска двух первых составов Государственной Думы, в третьем ее составе началась регулярная работа, то печальное положение российских университетов не могло не обратить на себя внимания народных представителей. Но занявшись главным образом расширением началь-

ного образования, третья Государственная Дума не уделила достаточного внимания больному университетскому вопросу. Весьма вероятно, что руководящие думские круги не проявили особой энергии к разрешению этого вопроса потому, что не хотели вступать в конфликт с правительством, считавшим пересмотр университетского устава делом большой политической важности и опасавшимся приступать к пересмотру, результатом которого, несомненно, должно было явиться дальнейшее расширение академической самодеятельности.

Доказательством верности этого соображения служит то обстоятельство, что третья Государственная Дума пошла на помощь университетскому персоналу, но лишь в удовлетворении его материальных потребностей. По соглашению с Министерством Народного Просвещения были выработаны и проведены в жизнь повышенные оклады для профессоров и преподавателей высших учебных заведений. Этим была устранена вопиющая ненормальность, заключавшаяся в том, что профессор получал вознаграждение меньшее, чем средний конторский служащий. Но успокоения ни в преподавательскую, ни тем более в студенческую среду это мероприятие не внесло.

Четвертой Государственной Думе с самого начала ее деятельности, т. е. с 1912 г., пришлось рассматривать целый ряд уставов специальных высших учебных заведений, которые реформировались или вновь открывались в провинции. Имея в виду скорый пересмотр университетского устава, Дума присвоила этим специальным школам некоторые права, расширявшие самостоятельность учебных коллегий. Эти права были затем подтверждены в разработанном Думой общем положении о профессиональном образовании. По поводу же университетского устава Дума неоднократно предъявляла требования Министерству и, наконец, в виду сложности этого дела, образовала особую комиссию по выработке устава. Председателем комиссии, которой придавали большое значение, был избран П. Н. Милюков, секретарем — пишущий эти строки. Комиссия была проникнута стремлением к энергичной работе, Министр Народного Просвещения, гр. Игнатьев шел ей в полной мере навстречу, но наступившее политическое обострение внутри страны и последовавшая затем революция 1917 г., прекратившая деятельность законодательных учреждений, помешали комиссии выполнить ее работу.

После первых революционных потрясений, когда образовалось Временное Правительство, автором настоящей статьи был

представлен Министру Народного Просвещения А. А. Мануилову проект создания при Министерстве комиссии по реформе высших учебных заведений. Такая комиссия под председательством ее инициатора была быстро сорганизована, причем в состав ее вошли товарищи министра и наиболее выдающиеся в общественном отношении деятели Российской Академии Наук и петербургской высшей школы. Наряду с продолжением работ Государственной Думы по развитию сети высших учебных заведений, комиссия признала реформу университетов делом самой неотложной срочности. В виду же сложности процесса изготовления всего университетского устава в целом, было решено для урегулирования наиболее ненормальных сторон университетской жизни выработать ряд отдельных законодательных новелл. Главное внимание было обращено при этом: 1) на осуществление принципа автономии путем освобождения университетов от надзора и контроля со стороны местной администрации в лице попечителя учебного округа, а также путем предоставления коллегиальным органам университетского управления полноты прав, необходимых для планомерного ведения дел и несения соответствующей ответственности за них; 2) на привлечение к участию в управлении университетом, наряду с профессорами, так назыв. младшего преподавательского персонала, т. е. приват-доцентов и ассистентов; 3) на уничтожение излишних ограничений, которым подвергалась студенческая жизнь в смысле как научной работы, так и общественной организации студентов.

Для более всестороннего обсуждения выработанных комиссией проектов университетской реформы был созван в Петербурге съезд преподавателей профессоров и преподавателей университетов, который и принял все проекты с очень незначительными поправками. Вскоре они были опубликованы правительством в виде законов, и, таким образом, при новых обстоятельствах, а главное, при большой работоспособности и энтузиазме к проводимой реформе со стороны членов комиссии, эта реформа, к которой раньше из-за ее сложности боялись приступать, была проведена в течение нескольких месяцев, в течение одного каникулярного периода.

Но печальна судьба русских университетов, этих немногих светочей на общем фоне народной темноты. Тьма снова победила свет, и последняя попытка одухотворить университетскую жизнь принципом свободы и научной независимости оказалась не более успешной, чем предыдущие.

Около двух лет попользовались университеты благами автономного управления, а затем полоса большевицких реформ докатилась и до высшей школы, для которой опять наступила мрачная эпоха.

Сначала были уничтожены юридические факультеты, и на место их устроены факультеты общественных наук, преподование на которых получило политически-партийный характер. Некоторое количество профессоров для новых факультетов не было проведено путем выборов, а, вопреки уставу, назначено в административном порядке, причем среди назначенных оказались лица, совершенно неподготовленные к профессорско-научной деятельности.

Вторым мероприятием была организация так назыв. рабочих факультетов, имевших целью подготовку пролетарского элемента к поступлению в университеты. Мероприятие, по сущности своей не вызывающее возражений, но принявшее уродливую форму, когда рабочие факультеты, почувствовав себя хозяевами положения, пытались распространить свое влияние на настоящие академические факультеты.

Самое же крупное нарушение университетской жизни в этот печальный период большевицких реформ было вызвано распоряжением допускать в университеты всех граждан, достигших 16-ти летнего возраста, вне зависимости от их научной подготовки. Результатом этой меры было переполнение учебных заведений некомпетентными слушателями, нарушавшими планомерность учебных занятий и представлявшими серьезную опасность для научных коллекций и приборов, особенно для сложных и ломких инструментов физических кабинетов. В Московском университете в это время было зарегестрировано 36 тысяч студентов, т. е., приблизительно в 4 раза больше п едельной нормы. К счастью, однако, жизнь сама скоро исправила эту уродливость. В первые же месяцы вся масса случайно попавших в университет и на опыте убедившихся в невозможности работать там без предварительной подготовки слушателей отпала от занятий, так что остался более или менее нормальный состав.

Одновременно было сделано распоряжение об отмене обязательности экзаменов и об уничтожении каких бы то ни было вытекавших из прохождения университетского курса привиллегий. Экзамены разрешались лишь в форме частной поверки знаний, которая могла производиться лишь по взаимному соглашению профессора и студента.

Если к этим нарушениям нормальной академической жизни

добавить трудные материальные условия, в которых очутились к этому времени как профессора и студенты, так и сами учреждения, то трагизм положения высшей школы представится с полной отчетливостью. Зимой, из-за недостатка отопления, температура в амбулаториях и лабораториях поддерживалась в среднем на высоте 2—7°, а иногда спускалась и ниже нуля. И в этой температуре, закутанные в шубы, полуголодные, неуверенные в завтрашнем дне профессора и студенты несли свою повседневную работу. Недостаток посуды, приборов и реактивов, почти полное отсутствие учебников также немало тормозили научные занятия. Единственный материал, в котором не чувствовалось недостатка, это были больные в клиниках и трупы в анатомических театрах: заболеваемость и смертность в городах, где был проведен полностью коммунистический режим, достигли небывалого размера.

Что же касается органов университетского управления, то до второй половины 1920 г. правительство ограничивалось только выражениями своего недовольства „буржуазностью" этих органов, но практических мер почти никаких не принимало, кроме назначения комиссаров для присутствия на заседаниях медицинских факультетов. Коллегиальные органы университетов конструировались и работали на основании законов, изданных при Временном Правительстве. Выборы профессоров, а также должностных лиц, даже таких ответственных, как ректоры и деканы, происходили обычно совершенно свободно и без какого-либо вмешательства в эти выборы со стороны агентов правительства. Правда, на созванном Комиссариатом по просвещению в 1918 г. совещании, был разработан новый порядок управления высшими учебными заведениями, но так как он являлся результатом компромиссного соглашения между профессорской и правительственной частями совещания, то он не был проведен в жизнь. Сохранение же внутренней автономной структуры университетов дало им возможность при всех тяжких обстоятельствах сохранить бодрость духа и даже некоторую степень научно-исследовательской продуктивности.

Гибельная катастрофа разразилась над высшей школой осенью 1920 г., когда одновременно выпущены были два декрета, один об органах управления, а другой о порядке положения профессорского и преподавательского состава. Этими декретами упразднялся профессорский совет, как главный орган управления университетом.

За собраниями факультетов оставались функции учебного характера, но вся деятельность факультетов была поставлена под строгий надзор со стороны правления, которое должно было формироваться совершенно необычайным образом. Из одиннадцати человек его состава (для Московского университета) только два принадлежали к профессорской среде, остальные были представителями разных правительственных и коммунистически-партийных организаций, т. е. людьми, по большей части совершенно чуждыми университету и часто лишенными какого бы то ни было образовательнаго ценза. Хотя было указано, что ректор избирается правлением, но, в виду зависимого от правительства состава правления, эти выборы были равносильны правительственному назначению.

Пополнение преподавательского персонала должно было по новым правилам происходить таким образом: факультетское собрание обсуждает кандидатуры, а затем представляет их на окончательное решение особой правительственной комиссии.

Таким образом было радикально покончено с автономией, на основе которой 1½ века тому назад был создан первый русский университет и которая лучшими деятелями не только российской, но и мировой культуры всегда считалась наиболее правильным и надежным основанием академической жизни.

Представители большевицкого правительства указывают обычно на то, что автономия высшей школы являлась необходимостью при прежнем режиме, когда власть была враждебна народной массе, и когда эта масса должна была добиваться автономии культурных учреждений для охраны их от посягательств правительственных агентов. Теперь же при наличии рабоче-крестьянской власти, когда правительство и народ суть понятия однородные, никакой автономии не требуется. Народ в лице своего правительства должен иметь неограниченное право распоряжения всеми делами высших учебных заведений.

Не говоря однако о лицемерной демагогичности приведенного утверждения, при обсуждении вопроса об автономии не следует упускать из вида того обстоятельства, что свобода академического преподавания нужна высшей школе не для преподавания тех или иных политических тенденций, а наоборот для освобождения от этих тенденций, для совершенной независимости научной мысли, для вполне беспристрастной преподавательской и исследовательской работы. Поскольку правительство, каково бы оно ни было, служит временным интересам народа,

проводит, следовательно, ту или иную политику, постольку университеты должны явиться местом искания вечных, непреложных истин, быть храмом культурных идеалов и в то же время мастерской научного знания. Наука должна быть так же беспристрастна, как и суд. Она может, следовательно, вести правильную работу лишь при отсутствии вмешательства и помех извне. Она восклицает словами Архимеда: „Оставьте мне мои круги!" Этот призыв неоднократно клался в России в основу университетского устройства, но затем постоянно приносился в жертву политическим тенденциям, в прежнее время крайне правым, а в последнее — крайним левым.

Ненормальность новых составов университетских правлений ока алась, однако, столь вопиющей, и неспособность этих составов даже к элементарной университетской работе — столь очевидной, что правительство вновь выступило с реформой. На этот раз судьбы высших школ были доверены особым президиумам в составе пяти человек для особенно крупных и трех для более мелких школ. Большинство членов этих президиумов (3 или 2) назначаются правительством, только меньшинство подлежит избранию со стороны преподавательского персонала. Подавляющее большинство профессуры Московского университета отказалось при таких условиях выбирать своих представителей в президиум, и две профессорские вакансии в пятичленном президиуме были замещены по избиранию небольшой группы преподавателей новейшей формации, ставленников советской власти.

В настоящее время идет дальнейшее реформирование в том же направлении, причем главное внимание обращается на ограничение компетенции факультетских собраний. Произведенная правительством высылка значительного количества академических деятелей заграницу, а также в окраинные области государства облегчила правительству его экспериментирование над высшей школой.

Вместо объявленной раньше полной свободы поступления в университет для всех граждан, достигших 16-летнего возраста, теперь узаконена противоположная, но не менее ненормальная крайность. В первую очередь принимаются члены коммунистической партии, во вторую — лица, рекомендованные различными большевицкими учреждениями, и только в третью очередь, в случае наличности свободных мест, остальные граждане. Таким образом университеты превратились в привилегированные учебные заведения, чего им никогда еще не приходилось переживать, за всю их многострадальную историю.

Декларированное освобождение от проверки знаний также ликвидировано, и заведена громоздкая и сложная система обязательных экзаменов и зачетов, отнимающая, притом совершенно непроизводительно, массу времени у преподавательского персонала и приучающая студентов к формальной работе, которая воодушевляется не научным энтузиазмом, а стремлением перешагнуть через расставленные на пути всего учебного курса препятствия. Организованы даже приемные экзамены, производимые особой правительственной комиссией. Для поступления в университет требуется между прочим сдача „экзамена по политической грамоте". Этот экзамен производится специально командируемыми представителями коммунистической партии и сводится нередко к политическому допросу, на котором испытуемый должен показать не только знакомство с коммунистическими принципами, но и сочувствие им.

Результаты внедрения в обиход высшей школы такой узкой партийности могут быть только самыми отрицательными. Подобно тому, как, по оффициальному признанию советских деятелей, низшая и средняя школы были доведены большевицкими реформами до полного развала, и высшая школа переживает в настоящее время жестокий кризис, чрезвычайно понижающий ее работоспособность

В первое время после революции во многих городах России местными общественными силами были учреждены высшие учебные заведения. Не имея возможности материально поддерживать их (бюджет по народному просвещению уменьшился раз в пять сравнительно с дореволюционным), советское правительство озабочено скорейшей их ликвидацией, которая нередко распространяется и на старые, заслуженные школы. Согласно докладу, сделанному комиссаром по просвещению Луначарским на одном из коммунистических съездов, уже закрыто до 50% высших учебных заведений, и дальнейший процесс ликвидации идет полным ходом. Немногие же остающиеся школы пребывают в состоянии материальной нищеты и морального угнетения. В несколько лучшем положении так называемые коммунистические университеты. Там, однако, нет науки, ибо она заменена политической выучкой. Последнее, повидимому, и есть та цель, к которой направлено созременное реформирование русской школы, но в этой цели таится гибель высшего образования.

Современная трагедия высшей школы в России усугубляется еще тем, что персонал ее, как профессора, так и студенты,

всегда был проникнут демократизмом и потому находился в оппозиции к реакционным элементам прежних правительств. Университеты с самых первых времен своего существования были наиболее яркими выразителями свободолюбивых стремлений русского общества. По отношению, напр., к Московскому Университету такая связь подчеркивается И. А. Гончаровым в его воспоминаниях, относящихся к началу тридцатых годов прошлого столетия. „Москва", говорит он, „гордилась своим университетом, любила студентов, как будущих самых полезных, может быть, громких, блестящих деятелей общества. Студенты гордились своим званием и дорожили занятиями, видя общую к себе симпатию и уважение".

Связь эта с особенной силой поддерживалась на публичных диспутах для защиты магистерских и докторских диссертаций. Некоторые из таких диспутов превращались в крупные общественные события. Таков был еще в сороковых годах прошлого века диспут в Московском Университете одного из самых выдающихся и популярнейших профессоров России Грановского. Посторонняя публика, переполнившая, вместе со студентами, помещение, где происходил диспут, самым горячим образом выражала сочувствие любимому профессору, горячему борцу за свободу и гуманность, и не менее энергичным образом, шипением и свистом, порицала его противников. По окончании диспута Грановскому была устроена грандиозная овация.

В более позднее время связь передового русского общества с университетами получила свое внешнее выражение в том, что первым и наиболее выдающимся председателем Государственной Думы был профессор Московского Университета Муромцев, а целый ряд профессоров состоял членами Думы, причем почти все они принадлежали к либеральным партиям.

Одно из характернейших проявлений моральной твердости профессуры при защите университетских традиций относится к 1911 г.. Президиум Московского Университета, т. е. ректор, помощник его и проректор, будучи не в силах нести на себе ответственность за ход университетской жизни в то время, как реакционное министерство лишило их возможности самостоятельно действовать, заявили министерству об отказе от занимаемых ими административных должностей. Министерство же, в виде наказания и для устрашения других, лишило их одновременно профессур, выкинув таким образом на улицу трех наиболее почтенных членов академической семьи. В ответ на это 130 профессоров

и преподавателей университета вышли в отставку, чтобы добровольно разделить печальную участь своих руководителей.

В настоящее время преподавательский персонал русской высшей школы, истощенный голодом и другими материальными лишениями (известно несколько случаев смерти от голода и даже самоубийства старых, заслуженных профессоров), измученный царящим в стране террором, лишенный нормальных форм коллегиального общения, утратил, конечно, свой былой моральный авторитет. Если задача прежних реакционных правительств заключалась в том, чтобы превратить студентов в отдельных посетителей университита, то теперь такая же политика проводится и по отношению к профессуре.

Не менее трагично происходящее сейчас в русских университетах и для студенчества. Благодаря широко открытым с самого основания первого университета дверям его для всех сословий, благодаря сравнительно низкой плате за учение и большому количеству стипендий, состав русского студенчества всегда отличался от западно-европейского своей большей демократичностью. Для примера сословных взаимоотношений в студенческой среде можно привести данные переписи студентов Петербургского Технологического Института, произведенной в 1903 г.. Дворян среди студентов было 34%, мещан 24,25%, лиц купеческого звания 18,75%, крестьян — 9,7%, и кроме того небольшие количества представителей других низших сословий. Относительно дворян необходимо заметить, что подавляющее большинство их отнюдь не являются аристократами, а, наоборот, будучи детьми мелких чиновников, образуют типичные пролетарские кадры студенчества. По Юрьевской университетской переписи 1907 г. представители непривиллегированных сословий составляют 73,35%.

Но доминирующий пролетарский характер студенчества с особой отчетливостью выступает из анкет, касающихся экономического положения студентов. Так, из переписи 1872 г. можно вывести заключение, что среди киевских студентов того времени только 40% было обеспечено материальными средствами, а остальные 60% вели бедственный образ жизни, получая скромные стипендии или зарабатывая себе кусок хлеба грошевыми уроками. Юрьевская перепись 1907 г. свидетельствует, что 70,41% студентов происходила из незажиточных семей. Из московской переписи 1907 г. явствует, что только 36,7% студентов имели возможность занимать целую комнату; 51,8% жили в одной комнате вдвоем и 11,5% — втроем. Из этих комнат более одной трети —

в: одна пятая — сырых, 16,2% — темных, 7,5% — проходных.

Естественным результатом этой нищенской жизни в антисанитарных условиях является высокая заболеваемость. По Варшавской анкете 1898 г. соматически больных студентов оказалось 49,3%. Из них 33% приходятся на легочные и горловые, 6⅛ — на брюшные, 5% — на сердечные болезни и т. д. На расстройство же нервной системы жаловались 57% опрошенных переписью студентов.

Нищенское положение студента бытовое явление русской жизни, и общественная самодеятельность последнего времени перед революцией энергично выступила на борьбу с этим злом, подрывающим самую основу русской культуры.

Что касается до энергичного участия в политической жизни, которое вносило так много расстройства в университетскую жизнь последнего времени, то можно отметить, что это увлечение политикой не есть, как многие думают, традиционная, неизменная черта русского студента. Во времена, когда автономное устройство школы не давало студенчеству ближайших поводов для выражения недовольства, политика в университетах не культивировалась. В своих выше цитированных воспоминаниях И. А. Гончаров так характеризует студенческую молодежь своего времени: „Наша юная толпа составляла собою маленькую ученую республику, над которой простиралось вечно ясное небо, без туч, без гроз и без внутренних потрясений, без всяких историй, кроме всеобщей и российской, преподаваемых с кафедр... Мы вступили на серьезный путь науки, и не только серьезно, искренно, но даже с некоторым педантизмом относились к ней. Кроме нее, в стенах университета для нас ничего не было. Дома всякий жил по-своему, делал, что хотел, развлекался — как умел — все в разброд, но в университет мы ходили только учиться, не внося с собой никаких других забот и дел.“

Другие авторы воспоминаний того времени, как, например, Н. И. Пирогов, отмечают наклонность студенчества к разрешению отвлеченных вопросов, которые трактовались с величайшим увлечением, но без надлежащей подготовки, в чем Пирогов усматривает признак молодости современной ему культуры.

Но правительственный деспотизм, когда он обрушивался на страну, неизменно давил и на университеты, выковывая политическую физиономию студенчества. А так как в стране не было почти никаких учреждений, где могли бы более или менее сво-

бодно обсуждаться проблемы общественной жизни, то, по линии наименьшего сопротивления, тяжесть политического протеста ложилась на юные плечи студенчества.

Понятно при таких условиях, что политическая ориентация студенческого большинства могла быть только радикально-левой. На самом деле из юрьевской студенческой переписи 1907 г. мы усматриваем, что количество студентов, принадлежавших к левым партиям (анархисты, социалисты-революционеры, социал-демократы и т. п.), составляло 66,39%, к партии народной свободы принадлежало 11,47%, членов-же других, более правых партий, а также беспартийных было всего 16,55%. Но еще ярче, чем этими анкетными данными, политическая левизна русского студенчества характеризуется студенческими беспорядками, с неослабной периодичностью волновавшими университетскую жизнь в течение последних десятилетий. Масса молодых, благороднозаторженных жизней было загублено следовавшими за волнениями репрессиями, многих талантов лишилась Россия, но не было, казалось, преград для свободолюбивых исканий юной, полной энтузиазма, культурной армии. И в тот момент, когда цель представлялась достигнутой, когда в университете начали осуществляться лучшие стремления его устроителей — новая, более темная, чем когда-либо, туча окружила университетскую жизнь. Распыленное, терроризованное, как и профессура, студенчество, не может еще оправиться от этой беды, обесчестившей и разорившей их. Слабые голоса протеста, поднимающиеся по временам в студенческой среде, немедленно заглушаются жестокими преследованиями, и вся университетская жизнь, это средоточие культуры государства, притаилась и замолкла под напором враждебных культуре стихий.

Характерезуя трагическое положение российских университетов, необходимо упомянуть о печальной судьбе нашего university extension. Демократизм университетской среды в течение последних десятилетий нашел себе яркое выражение в энергичном развитии сети народных университетов. Эти учреждения, устроенные почти в каждом университетском городе, обслуживались не только молодым преподавательским персоналом университета. В их работе обычно принимали участие и наиболее авторитетные профессора. В больших городах, кроме центрального пункта для научных занятий, создавался целый ряд аудиторий на окраинах города, в фабричных районах. Образцом народных университетов был организованный на средства ген. Шанияв-

ского университет в Москве. Оборудование этого университета во многих отношениях не уступало оборудованию правительственных высших учебных заведений.

В города, где не было высших школ, постоянно командировались из научных центров народными университетами или особыми общественными организациями, как напр., московским лекционным бюро, целые кадры лекторов, так что в некоторых мелких городах таким путем можно было устроить планомерные систематические курсы. Все это громадное и в высокой степени плодородное дело велось общественными силами, почти без поддержки, а иногда при наличии противодействия со стороны правительства. Но не смотря на это, благодаря энтузиазму преподавательского персонала, почти бесплатно отдававшего свои силы на служение святому делу просвещения широких народных масс, народные университеты в России крепли и развивались.

По иронии судьбы, нужно было появление в России так назыв. рабоче-крестьянской власти, чтобы сложная и прочно налаженная сеть народных университетов оказалась совершенно разрушенной. Теперь от нее не осталось никакого почти следа. Правда, создано нечто новое. При высших учебных заведениях организованы, как сказано выше, рабочие факультеты. На месте московского народного университета имени Шанявского устроен коммунистический университет. Но в этих учреждениях, работающих по правительственной указке, не может быть того творческого энтузиазма, который горел в организаторах и деятелях былых народных университетов. Преподавательский персонал современных учреждений неизмеримо ниже блестящей плеяды работников народных университетов. Вместо подлинной, объективной науки в этих учреждениях культивируется главным образом политическое воспитание, которое, при отсутствии достаточной общеобразовательной подготовки, или воспринимается чисто-внешне, в качестве партийной дисциплины, или же ведет к созданию тупых, ограниченных в своем кругозоре, фанатиков. Обилие всяких прав и преимуществ, которыми пользуются питомцы этих новых учреждений, уже совершенно отнимает у них характер народной школы, превращая их в особые привилегированные учебные заведения.

Итак, подводя итог всему сказанному, приходится с горечью констатировать, что русское университетское образование, зародившееся при самых благоприятных предзнаменованиях, с честью выдержавшее в течение своей полуторавековой истории немало

жестоких испытаний, пришло ныне в состояние тяжкого распада. В тот момент, когда свет академической свободы озарил животворными лучами высшую школу, когда начинало казаться, что культура в России становится на прочный фундамент, внезапно и неожиданно новый гнет обрушился на русскую образованность, гнет небывалый по своей силе, под которым гибнет не только научный энтузиазм, но и будничная работоспособность университетских деятелей, и от которого русская школа долго не будет в силах оправиться.

Проф. М. Новиков.

JANA-AMOSA KOMENSKÉHO V PRAZE
RUSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV
172260
№ 1088

Личность, как предпосылка трудового образования.

Мы живем на грани двух исторических эпох. Современная индустриальная культура, достигшая своего расцвета к концу XIX и на рубеже XX ст., переживает в настоящее время тяжелый кризис. Противоречия капиталистического строя породили мировую войну, которая в России и в некоторых других странах превратилась в гражданскую. Война не только не разрешила этих противоречий, но еще более обострила и углубила их. Оставляя в стороне социально-политические последствия мировой войны, мы укажем только на ее духовные завоевания. Моральное огрубение, национальная рознь, классовая ненависть, нетерпимость к чужому мнению — все это не свидетельствует о психическом здоровье современного общества.

Не являясь сторонниками преждевременных похорон капиталистического общества и индустриальной культуры, мы должны, однако, констатировать упадок и вырождение ее, свидетелями чего мы являемся в настоящий момент. Однако, означает ли это, что на смену ему идет новый социалистический строй? Как живые свидетели попытки принудительного введения его в России в форме примитивного распределительного коммунизма, мы ответим на это категорическим: «нет!»

Таким образом, наша эпоха является переходной, — когда старое отживает, а новое еще не оформилось. Будущее загадочно и темно. Принесет ли грядущий день дальнейшее разложение и возврат, таким образом, к обществу средних веков, как предполагает глубокомысленный историк московский проф. Р. Ю. Виппер *), или современный строй найдет в себе имманентные движущиеся силы, чтобы преодолеть дальнейший распад — этот вопрос не может явиться предметом нашего обсуждения.

Школа, как социальная организация, отражает в себе переходную эпоху, — разложение старого и предчувствие нового. Старая учебная школа, ведущая свое происхождение в Европе от эпохи гуманизма, — эта мастерская ученых и техников, ре-

*) Проф. Р. Ю. Виппер. Круговорот истории. Москва-Берлин. 1923 г. Конец индустриальной эпохи.

месленников науки и чиновников государства, сквозь которую изредка проглядывал луч света Возрождения, — эта школа перестает удовлетворять современное общество. Педагогическая мысль ищет новых путей, но, как это бывает свойственно переходной эпохе, поражена недугом эклектизма. Эти новые пути определяются разнообразными, часто противоположными мотивами.

С одной стороны, старая школа перестает удовлетворять запросам индустриальной культуры, она не поспевает за лихорадочно-быстрым темпом современной жизни. Отсюда возникает требование приспособить школу к условиям настоящей социальной жизни путем изменения программ и некоторых методов преподавания. Естественные науки получают перевес над гуманитарными, школа становится более «реальной», обращается внимание на ряд технических дисциплин — рисование и черчение, применяются методы пассивной и активной наглядности. Дальнейшим этапом в этом направлении является введение в школу ручного труда и лабораторного метода, который должен заменить усвоение учебного материала активным опытом и трудом в мастерских и лабораториях.

Эти требования исходят в одинаковой мере как от «буржуазных идеологов» отживающей капиталистическо-индустриальной системы, так и от апологетов коммунистически-индустриального строя, печальная попытка введения которого была предпринята в России. Отсюда утверждение последних, что новая школа должна быть школой индустриальной, дочерью промышленного города, отсюда их презрение к «допотопным медвежьим углам сельских районов, которые, конечно, не станут рассадниками этой новой школы» *).

Растущая волна рабочего движения во всех странах выдвигает законные права труда, который долго пользовался презрением образованных классов. Слова апостола Павла — «кто не трудится, тот и не ест» — находят в настоящее время широкое признание. Эта идея ценности физического труда проникает и в школьное строительство. Ею руководствовались те, кто после октябрьской революции предпринял грандиозную попытки введения в России трудовой школы. Однако, не только

*) П. Блонский. Трудовая школа. М. ч. I, стр. 20.
Л. Г. Калашников. Индустриально-трудовая школа. Гос. Изд.
Интересные наблюдения над современной практикой трудовой школы в России содержатся в книге Тутышкина: Трудовая школа, Лейпциг, 1923 г.

этими, социальными и политическими соображениями выдвигается требование новой трудовой школы.

С другой стороны, все более властно, особенно в наши дни тяжелого раздумья о причинах кризиса современной культуры, звучит призыв Руссо и Л. Толстого к новой школе, в которой ребенок явился бы творцом своей жизни.

Разнообразные мотивы переплетаются в современных педагогических течениях. Стараясь наметить путь осуществления трудовой школы, современная педагогическая мысль запутывается часто в противоречиях, которые стремится электически примирить. Разобраться во всех многообразных направлениях, выступающих под общим названием трудовой школы, отделить вневременное и необходимое от случайного и преходящего, возможно только тогда, когда мы обратимся к основным вопросам образования. Если мы обратимся к современным теориям трудовой школы, мы можем наметить два источника, из которых питаются идеи трудового, активного образования.

С одной стороны англо-саксонский прагматизм лежит в основе педагогических идей Дж. Дьюи *), с другой, этический идеализм Фихте питает современную педагогическую мысль, которая в трудовом образовании видит рост спонтанности человеческого духа **).

Прагматизм считает деятельность первичным и основным явлением жизни, познание же вторичным и производным; последнее является орудием и следствием деятельности. Современный прагматизм необходимо отличать от утилитаризма, в основе которого лежит польза возможно большего числа людей. Прагматизм не считает счастье большинства или меньшинства людей основною целью, цель лежит в самом развитии, накоплении жизни. Прагматизм имеет по существу биологический характер, индифферентный нравственным заданиям человека.

В основе же философии Фихте лежит нравственная деятельность человека, которая одна определяет, по учению Фихте, ценность личности.***)

---

*) Джон и Эвелина Дьюи. Школы будущего. Изд. 2. Берлин. Гос. Изд. 1922 г.; Джон Дьюи. Введение в философию воспитания. Сокращ. пер. С. Шацкого. М. 1922 г.

**) E. Burger Arbeitspädagogik. Geschichte-Kritik, Wegweisung L. u B. 1914 S. 348. etc.

***) Fichte: Die Bestimmung des Menschen (1800) »Nicht blosses Wissen, sondern nach deinem Wissen Tun ist deine Bestimmung: so ertönt es laut im Innerstern meiner Seele, sobald ich nur einem Augenblick mich sammle und auf mich selbst merke ... Dein Handeln und allein dein Handeln bestimmt deinen Wert.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 21 - 40

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Хотя оба эти философские направления свободны от временных явлений, однако, отдельно взятые, они недостаточны и нуждаются в своем взаимном дополнении.

Если прагматизм, являясь нравственно-индифферентным, может выродиться в безидейный практицизм, т. е. грубый утилитаризм, который выражается в превращении трудовой по своим задачам школы в школу профессиональную, то немецкий этический идеализм, превращая понятие должного, лежащее в основе нравственной деятельности, в категорию чистой самопорождающейся мысли, становится отвлеченным, отрешенным, по словам Влад. Соловьева, от жизни идеализмом, превращаясь в трансцендентальную схоластику.

Таким образом, с одной стороны, нравственно-индифферентный прагматизм, с другой, импотентный, отрешенный от жизни идеализм, нуждаются в синтезе, к которому стремится русская мысль, утверждающая от Сковороды до Л. Толстого путь нравственного идеализма жизни.

С точки зрения этого конкретного идеализма, мы и предполагаем наметить некоторые предпосылки трудового образования.

В то время, как старая школа рассматривает детство, как стадию развития человека, получающую свою ценность в приближении к более высокой ступени зрелости, следствием чего является навязывание ребенку чуждых ему понятий и заданий, прагматизм Дьюи, развивая положение Руссо, считает «истинным воспитанием не что-то налагаемое извне, а естественный рост, развитых свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет *).

Педагогическую теорию Дьюи можно назвать, поэтому, натурализмом. Отсюда возникает требование, которое неоднократно подчеркивал Руссо, что воспитание должно основываться на изучении детей.

К сожалению, научная мысль посвятила себя изучению ребенка, его физических и психологических свойств только в последнее время. Особенно психология детства является новорожденной наукой: научные систематические труды**)

*) Джон и Эвелина Дьюи. Школы будущего. Стр. 9.

**) W. Stern. Psychologie der frühen Kindheit. Mit Benutzung ungedrucker Tagebücher von Clara Stern Leipzig 1914. K. Bühler. Die geistige Entwicklung des Kindes. K. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung Osterwieck 1921.

Штерна, Бюлера, Коффки, появились в годы войны и революции.

То, что психология детства так поздно сделалась самостоятельной наукой, объясняется тем, что для этого необходима была зрелость общей психологии. С другой стороны эта наука ставит сложную и трудную проблему — понять психическую жизнь ребенка в ее динамическом росте. А интеллектуализм, который долгое время господствовал в психологии, был бессилен перед этой проблемой.

Действительно психическая жизнь ребенка по преимуществу эмоциональна*).

В пору раннего детства ребенок впервые знакомится с окружающими его явлениями природы. Все привлекает его внимание и возбуждает в нем радость — и яркий цвет, и свет, и особенно звук, ко всякому явлению тянется его ручонка, которая стремится ощупать и осязать каждую вещь.

В эту пору совершается развитие внешних восприятий ребенка и упражнение его органов. Оно сопровождается различными эмоциями жизнерадостности, удивления, любопытства и т. п.

Незнакомая вещь возбуждает в ребенке удивление и любопытство. Оно всецело завладевает ребенком. Он по целым часам рассматривает новую игрушку и в конце концов ломает ее, чтобы заглянуть во внутрь ее. В. Штерн указывает, что здесь мы имеем дело с эмоцией «радости самопричинности (Ursache Sein), которая слепо выражается в разрушении и, развиваясь, утончается с одной стороны до духовной радости преодоления борьбою поставленных себе препятствий, с другой, до радости творца, если удастся отчеканить на вещах новую форму»**).

Эмоциональность ребенка выражается в его деятельности, которая не регулируется в достаточной степени сознательною волею. К. Гроос, можно сказать, доказал, что игра, которая является характерною деятельностью ребенка, является упражнением врожденных задатков и приобретаемых навыков, своего рода, самообразованием ребенка.

---

*) Проф. Ф. Шнеерсон. Психология интимной жизни ребенка. Берлин. 1923 г. Очень ценная книга. До войны вышли: K Groos. Das Seelenleben des Kindes. Berlin 1904., проф. И. А. Сикорский. Душа ребенка. Киев. 1911 г. и др.

**) W. Stern. Psychologie der frühen Kindheit. 3 Aufl. Leipzig S 252.

Детская игра в основных своих чертах отличается от игры взрослых. С одной стороны в игре часто происходит подражание окружающим явлениям.

Подражание является для ребенка средством интимного знакомства с явлениями, вживанием в окружающую среду. Однако, как указывает В. Штерн, ребенок не столько пассивно подражает образцам, сколько получает только из окружающего мира возможные содержания игр и их образцы, внутренний же инстинктивный фактор определяет, когда они превратятся в действительные имитации. В. Штерн говорит, что здесь имеется тесное соприкосновение (Konvergenz) врожденного и заимствованного *).

В игре ярко проявляется также взаимное проникновение переживания действительности и фантазии **), являющееся характерным вообще для детского возраста. Эту взаимосвязанность мнимого и действительного можно психологически удовлетворительно объяснить вчувствованием и вживанием ребенка в избранный им предмет игры. Между тем, психологи детства игнорируют этот момент вчувствования, за исключением Klose ***).

Благодаря вчувствованию, ребенок оживляет окружающий его мир, превращает мертвые предметы в живые существа, он поступает точно так же, как и мы, взрослые, воспринимая в театре декорацию и артистов, переживаем чувства подлинных героев автора. Вчувствование роднит игру с искусством, придает ей характер свободной деятельности, не имеющей внеположной цели.

Чем же отличается игра от искусства? Для того, чтобы игра сделалась искусством, для этого необходимо, чтобы вчувствование было пронизано эйдетическим моментом, переживанием вневременной ценности. Тогда оно из субъективного и случайного возвышается до объективного и значимого.

Оставляя в стороне вопрос о правильности деления К. Гроосом душевной жизни на две стороны — представлений и логических, этических и эмоциональных оценок (Vertung) мы должны отметить, что полярность оценивания (werthalten ?) — по терминологии К. Грооса) имеет объективный, общезначимый характер.

---

*) Stern. Idem, 246
**) W. Stern. Idem, 212.
***) Klose. Die Seele des Kindes 1923, 67.

Такие переживания отсутствуют у ребенка, хотя, конечно, полярность субъективных переживаний удовольствия и неудовольствия, желания и нежелания имеется на лицо. Поэтому деятельность ребенка и носит анормный характер.

Утверждая что-нибудь в акте оценки, мы его относим к абсолютной, т. е. неосуществимой в нашем опыте, цели, как к трансцендентной в этом смысле ценности, которая придает ему характер вневременный и общезначимый.

Задача образования заключается в приобщении человека к этим абсолютным ценностям*). Если ребенок индифферентен в игре по отношению их, то впоследствии он должен сознательно стремиться к их осуществлению в труде. Конечно, переход от игры к труду в школе не должен быть резким переломом. Воспитание не должно игнорировать, как указывает проф. В. В. Зеньковский**), эмоциональную сферу переживаний ребенка, и в школе необходимо бережно обращаться с нежными ростками детской души.

Переход от игры к труду совершается у ребенка постепенно, — он трудится играя, его деятельность пронизана эмоциональными переживаниями. Старая школа грешила тем, что убивала, заглушала в ребенке ценные переживания и задатки, стараясь нагрузить его тяжелым багажем знаний, прежде чем он пустится в свой жизненный путь***).

В чем же заключается различие труда от игры?

Во-первых, игра ребенка, поскольку она является игрой, не преследует, как указал Кант, внеположной цели. Это не значит, что игра является нецелесообразною деятельностью.

Она подобно инстинктивным действиям направлена к какой-нибудь цели, но эта цель не сознается и не ставится самим действующим субъектом.

Эта цель диктуется природою и заключается в развитии в процессе игры свойств человека, которыми наградила его природа. Таким образом, в игре ребенок бессознательно осуществляет цель, поставленную природой.

Поэтому деятельность ребенка носит характер натуральной гетеротелии. Мы употребляем этот термин в несколько ином смысле, чем В. Штерн: именно мы характеризуем им деятель-

---

*) С. И. Гессен. Основы педагогики. Берлин. 1923.

**) «О педагогическом интеллектуализме». «Русская школа за рубежом», № 4. 1923 г.

***) Как горячий протест против старой школы: H. Scharrelmann. Erlebte Pädagogik. 2 Aufl. 1922. Arbeitschule. S. 49—159.

ность ребенка, в то время, как Штерн обозначает им основное свойство самой персональности (Person) — ее имманентную целеопределенность (Immanenz der Zweckbestimmtheit), ее самоцель.*)

Мы полагаем, что термин натуральной гетеротелии лучше выражает господство природы, чем апормия в противоположение ее гетерономии и автономии, как это употребляет проф. С. И. Гессен**), так как здесь весь процесс развития человека искусственно рассматривается с точки зрения нормы, представляющей собою, по выражению проф. С. И. Гессена, некий симбиоз необходимости (Müssen) и долженствования (Sollen), от которого не освобождается и «чистое» долженствование кантианской философии.

Натуральная гетеротелия сменяется далее гетеротелией культуры, когда цели деятельности человека ставятся окружающей культурной средой. Можно сказать, что более значительная часть нашей деятельности, почти 0,9, носит характер культурной гетеротелии.

В этом духе воспитывала нас старая школа, которая старалась выработать среднего культурного человека путем пассивного приобщения его к среднему уровню современной культуры.

XVIII в. русской истории был веком культурной гетеротелии, когда западно-европейская культура заимствовалась и пассивно воспринималась высшими классами нашего общества. Моменты автотелии мы можем отметит лишь в произведениях того века крестьянина Посошкова и затем, позднее, в литературе наших первых общественных деятелей и мыслителей, особенно Радищева и философа Сковороды.

В настоящее время пресыщение культурными благами является причиной «трагедии культуры», когда лишенный активности человек бывает подавлен тяжестью гетеротелии культурных ценностей***).

Если сфера натуральной гетеротелии — игра, то сфера культурной гетеротелии является переходной ступенью к труду.

---

*) W. Stern. Person u. Sache. B. II. Die menschliche Persönlichkeit. 2 Aufl. S. 19.

**) Проф. С. И. Гессен. Основы педагогики. Берлин. 1923 г.

***) Г. Зиммель. Понятие и трагедия культуры. Логос 1911-12 г., кн. 2-3. Вячеслав Иванов и М. Гершензон. Переписка из двух углов. Москва. 1921 г.

Истинный продуктивный труд начинается тогда, когда человек, стремясь к абсолютной цели, которая никогда не может быть осуществлена вполне в нашей жизни, ставит себе на пути к ней частные цели, которые и осуществляет в своей деятельности. Таким образом истинный труд имеет характер автотелии.

«Эти цели, как только будут достигнуты, делаются основами для новых целей, и поэтому духовный труд в границах данной одаренности человека всегда становится причиной целесознательного роста духовной силы, которая постоянно стремится к проявлению. В этом характерном различии труда от игры лежит большой по своему значению момент продуктивного труда».*)

Таким образом, труд является процессом бесконечным: «те цели, которые преследует труд, лежат не вне его, а в нем»**), т. е. в самом процессе труда.

Итак, истинный труд так же, как и игра, не имеет внеположной цели, но он направлен к абсолютной цели, к созиданию культурных благ, которые, как указал Г. Риккерт***), всегда остаются благами будущего, а именно техники, науки, хозяйства, социально-политического устройства. И научный, и хозяйственный, и социально-политический трудовые процессы возможны только как процессы бесконечные, которые никогда не могут быть завершены в нашем мире.

После увлечения на Западе ручным трудом, введением которого думали преобразовать школу, педагогическая мысль обратилась к духовному продуктивному труду (Кершенштейнер и Гаудиг), т. е. такому, который, по словам Кершенштейнера, служит цели высшего единства нашей духовной жизни †).

Поэтому и ручной труд представляет только тогда ценность, когда он является выражением и осуществлением этого единства. Мы считаем правильным взгляд В. Штерна, что персональность („Person") не есть дух или душа, а целестремительное индивидуальное единство, и потому она и в своей деятельности нейтралитета в психо-физическом отношении.††) Поэтому

---

*) G. Kerschensteiner. Grundfragen der Schulorganisation. 4. Aufl. 1921. Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert.

**) G. Kerschensteiner. Idem. 150

***) H. Rickert. Vom Sytem der Werte. Logos IV. 1913.

†) W. Stern. Person und Sache. B. II. 2 Aufl. S. 12.

††) G. Kerschensteiner. Idem. S. 51.

лучше избегать разделения труда на духовный и физический, тем более, что такое разделение всегда бывает натянутым.

Можно говорить о свободном и продуктивном труде, который служит высшему единству нашей индивидуальности, персональности, т. е. личности, и о труде несвободном и механическом, который может, наоборот, как указывает К. Ушинский, разрушать нашу личность.

Педагогическое значение труда было отчетливо выявлено уже в 60 годах прошлого столетия нашим русским педагогом, Константином Ушинским, как в специальной статье «Труд в его психическом и воспитательном значении», напечатанной сначала в «Журнале Министерства Народн. Просв.», № 7 за 1860 г. так и в некоторых местах его Педагогической Антропологии, «Человек, как предмет воспитания».

Значение труда коренится, по мнению К. Ушинского, в его психической основе. К. Ушинский дает следующее определение труда, которое вполне согласуется с нашим определением его, как автотелии. «Труд, пишет К. Ушинский, есть такая свободная деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно-человеческой цели в жизни.»*)

Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него по сознанию его необходимости: труд же вынужденный в пользу другого, разрушает человеческую личность того, кто трудится, или, вернее сказать, работает.**) Труд извращен поэтому современным капиталистически-индустриальным развитием общества, не опирающимся на духовном и нравственном развитии его содержания и формы.***)

Неверен взгляд, что труд является только средством удовлетворения потребностей. «Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние; но только внутренняя, духовная, животворящая сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности, и счастья.»

«Взгляните, пишет К. Ушинский, на крестьянина в серых лохмотьях, грязной рукою отирающего пот с своего утомленного лица; давно уже носит он под дождем тяжелую соху и

*) К. Ушинский. Человек, как предмет воспитания. Т. II, С.П.Б., изд. 5, стр. 423.
**) Idem.
***) Idem.

с самого раннего утра топчет своими лаптями измокшее поле; он промок до костей. горячий пот на лице его смешивается с холодными каплями осеннего дождя, руки его опадают от усталости: он черен. угрюм. лицо его изрыто морщинами. которые похожи на борозды. проводимые по полю его тяжелой сохой: весь он запачкан грязью и облит потом.

Но всмотритесь в его физиономию, в его усталые. задумчивые глаза. и вы найдете в них выражение человеческого достоинства. которого напрасно стали бы искать на белом, гладком, румяном. как крымское яблоко. и лоснящемся. как атлас, лице сидельца в енотовой шубе. похаживающего около своей лавки . . .

Немногосложна и духовная жизнь крестьянина; но она все-же есть. и в ней много истинно-человеческого достоинства: он любит семью; в воскресный день радостно затепливает свечу перед образом и. встречая нищего. ломает пополам свою краюху хлеба. или вытаскивает из-за голенища свой грязный кошелек. где лежат три медные копейки. добытые тяжелым трудом.»*)

Так картинно-красочно описывает К. Ушинский родную жизнь русского крестьянина. стараясь показать. что Творец сделал труд необходимым условием физического. нравственного и умственного развития. и самое счастье и достоинство человека поставил в неизбежную зависимость от личного труда.»**)

Труд, как мы указали. направлен к достижению целей абсолютных. культурных ценностей. Но эти ценности не являются рядоположными и разъединенными. Они объединяются в высшем духовном единстве нашей персональности. которой. как было сказано. служит наш труд. Этим единством является личность. Личность для индивидуума является идеалом. объединяющим культурные ценности в конкретный идеальный образ.

«Персональность. указывает В. Штерн. как компромисс. всегда действительна. личность же. как идеал. никогда не осуществима».***)

Таким образом мы не обладаем личностью. как фактом, но она нам задана. и осуществляется в бесконечном процессе ста-

*) Idem. Стр. 431.
**) Idem. стр. 434.
***) W. Stern. Person und Sache. B. II. 2 Aufl. S. 21.

новления.*) «Идеальная личность, пишет Гаудиг, является для себя единственною целью; она стремится себя осуществить: осуществляя же себя, она осуществляет также и сверх'индивидуальные цели жизни, которые были приняты ее волею».**)

Поэтому под образованием мы разумеем единый процесс образования или становления личности. Но этот процесс имеет особый, неповторимый характер для каждой индивидуальности.

В русской мысли человеческая личность, человеческое достоинство всегда занимали почетное место. Русский социализм исходил из прав личности и ее достоинства, во имя ее он требовал социального переустройства.

Однако, находясь в значительной мере под влиянием западно-европейского гуманизма и позитивизма, он понимал человеческую личность, как экземпляр одного общего рода и поэтому вневременную ценность личности заменил субъективностью, т. е. тем, что является низшей ступенью объективного.

В наше время острой политической и социальной борьбы, более чем когда-нибудь, необходим этот призыв к идеальной личности.

Поэтому слова Гаудига, что «общий воспитывающий труд должен быть организован сообразно единому принципу, который лежит в идее личности»,***) мы должны приветствовать, как верный путь будущего хода педагогической мысли и практики.

Идеальный образ личности объединяет, как мы сказали, множественность культурных ценностей в конкретное единство призвания. «Так как, пишет Н. Гаудиг, индивидуальность должна стремиться к множественности целей жизни, то необходимо, чтобы в идеальной личности была создана система жизни, в которой был бы установлен порядок между различными жизненными отношениями и определена была бы ценность каждой единичной цели жизни.»†)

Порядок между различными отношениями целей жизни устанавливается посредством иерархии, т. е. подчиненности одних целей другим. Так возникает конкретный образ ученого, художника, политического деятеля.

---

*) С. И. Гессен. Основы педагогики. Берлин. 1923.

**) Prof. H. Gaudig. Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. 1923 S. 48.

***) H. Gaudig. Die Schule im Dienste der werdenden Persönlickeit. B. I. 1917. S. 40.

†) H. Gaudig. Persönlichkeit. 1923. S. 48.

В школе до сих пор мало обращали внимание на идеальные стремления учеников. Только в последнее время в связи с определением практических стремлений учеников к какой-нибудь профессии и их пригодности для той или другой профессии, выплывает вопрос об их идеальных стремлениях, так как последние часто лежат в основе первых.

Между тем это является одной из необходимых предпосылок образования. Только «в свете своего назначения, именно назначения быть или стать личностью, в этом назначении к личной набожности, к личной нравственности, к личному образованию и к прочим формам личной жизни, получает для воспитателя его воспитанник, будь он самое ничтожное дитя, высокую ценность и неугасимое достоинство»*) — пишет Гаудиг.

Найти свое призвание является трудной задачей, которая может и не быть разрешена. Человек иногда поздно находит свое призвание, — вспомним А. П. Чехова, который сделавшись врачем, в зрелом возрасте нашел свое призвание художника слова. Многие люди, в силу разнообразных условий — социальных, экономических и др., не ведая своего призвания, не входят в органическую систему человечества.

Школа не может «научить» этому назначению; оно должно быть самим воспитанником поставлено, как цель в автотелии труда.

К каким нелепостям может привести интеллектуализм, лежащий в основе старой школы, можно видеть из современных рассуждений педагогов на различных съездах о введении или замене религиозного преподавания в школе — нравственным. То и другое в старой школе имеют одинаковую бесцельность, т. к. путем пассивного усвоения катехизиса или моральных правил, нельзя привести человека к религиозному переживанию или нравственному действованию. Сквозь схоластику катехизиса иногда может просвечивать живой и конкретный образ Христа, что же может дать детям усвоение моральных правил или теорий, вроде категорического императива и прочих жупелов человечества?

Но школа должна способствовать этим идеальным стремлениям и тем интересам, которые возникают из этих стремлений. Они так же разнообразны, как и их носители. Поэтому и пути их осуществления также разнообразны. Педагогический

*) H. Gaudig. Die Schule B. I. S. 47.

плюрализм должен явиться характерною чертою трудовой по своим принципам школы.

Целью образования является автотелия, т. е. самостоятельное целеполагание и самодеятельность ученика в труде. «Единичный ученик, который в школе или дома самостоятельно ставит себе задачу, самостоятельно взвешивает пути ее разрешения, самостоятельно выбирает, испытывает, отвергает, вновь избирает, сам испытывает свое произведение сообразно своему взгляду и исправляет его: такой ученик является *прообразом наших стараний*.»*) На пути осуществления этих задач лежали большие трудности и опасные места.

Как примирить самостоятельный труд ученика с общей работой класса, какое отношение должно установиться между трудом его дома и в классе, в чем должно состоять воздействие учителя на труд ученика в классе и дома?

Все это чрезвычайно важные вопросы, на которые современная педагогика старается дать тот или иной ответ и наметить практический путь. Эти вопросы затрагивает Гаудиг в главе о методе своей книги**) и старается решить их в Англии Дальтон-план. Они, конечно, не могут быть рассмотрены нами в настоящей статье.

Здесь же необходимо указать, что автотелия является для нас только задачей, которая никогда не может быть вполне осуществлена.

Мы обладаем культурным наследием, накопленным тысячелетиями трудом многих поколений и многих народов. Культурные задачи поставлены этими народами.

Мы, их наследники, живем и действуем в значительной мере, если не целиком, исполняя эти чуждые, а не свои цели. Как ошибочны являются требования пассивного усвоения культурного наследства, так утопичным явилось бы требование, чтобы воспитанник во всем был самодеятельным, чтобы он в процессе своего интеллектуального образования пришел бы к знанию исключительно путем своего опыта.

Это невозможно и не нужно. Важно, чтобы он сообразно своим интересам овладел бы небольшою частью этого культурного наследства, но овладел бы самостоятельно, чтобы он достиг, хотя бы в незначительной по объему части опыта, своей автотелии, осуществляя свое призвание.

---

*) H. Gaudig. Die Schule. B. I. S. 92.
**) H. Gaudig. Die Schule B. I. S. 84.

Труд одного человека всегда связан с трудом другого, или, вернее сказать, человечества. В этом заключается социальная природа труда. Ведь он, будучи направлен на абсолютную цель, является процессом бесконечным, в котором одна достигнутая частная цель становится основой для другой. Нам нет надобности проходить весь путь развития.

В труде с педагогической точки зрения совершенно не важна точка отправления, не важны внешние результаты труда, важна ее направленность к абсолютной цели, благодаря которой самый процесс получает значение и цель в самом себе.

Иными словами, в самом научном, хозяйственном или ином труде, сообразно своему призванию, человек должен находить цель и удовлетворение.

Андрей Павлов.

Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan).

(К теории урока *).

I.

Наше время отмечено в педагогике какою-то неустанной сменой течений. Еще недавно в центре русской педагогической литературы стояла проблема трудовой школы. Будучи объектом надежд и любви для одних, критики и нападений для других, трудовая школа до самого последнего времени была сосредоточием наших педагогических споров. Отношение к ней служило мерилом для различных педагогических течений. Стремясь доказать свою правоту, каждое педагогическое течение считало своим долгом показать, что именно оно обосновывает трудовую школу надлежащим образом, и что именно его понимание трудовой школы есть единственно правильное. Вследствие этого, самое понятие трудовой школы сделалось как бы складочным местом для всех течений, стремившихся так или иначе реформировать существующую школу и очень быстро уже утратило свою первоначальную определенность, выродилось в лозунг, покрывающий собою самые разнообразные направления педагогической мысли. Уже этого одного — независимо от неудачной попытки советской власти осуществить трудовую школу — было достаточно для того, чтобы самый термин трудовой школы потерял свою былую популярность, исчерпал себя, приелся и уступил место новым лозунгам.

Таковым новым лозунгом очень скоро станет повидимому Dalton Plan — и не только потому, что в Америке и Англии ему сопутствует совершенно исключительный практический успех, что за него высказались самые выдающиеся автори-

*) В основе этой статьи лежит доклад, прочитанный автором в октябре месяце в Русск. Педагог. Кружке в Праге. Пользуюсь случаем выразить здесь свою благодарность участвовавшим в обсуждении доклада. Развитые ими соображения помогли мне резче и доказательнее обосновать в этой статье основную мысль доклада.

теты англо-саксонской педагогики, но и потому, что он несомненно удовлетворяет существенным устремлениям современной педагогической мысли, осуществляет многое из того, что давно уже предчувствовалось теоретической мыслью и отчасти проводилось на практике в лучших школах Америки и Европы. Поэтому попытка теоретического анализа Дальтонского плана, уяснения его философской идеи, сопоставления его с другими аналогичными опытами, думается, будет не лишней. Наши читатели знакомы уже с тем, что представляет собою Дальтонский план, из прекрасного изложения его в статье Н. Ганца (Русск. Школа № 2—3). Поэтому, во избежание повторения, мы ограничимся здесь только напоминанием основных его положений.

Существо Дальтонского плана заключается в том, что общие уроки в отдельных возрастных классах заменяются индивидуальными занятиями в лабораториях и предметных классах. Поэтому первым шагом к осуществлению Дальтонского плана и является превращение обычных классных помещений (первый, второй и т. д. классы) в предметные классы (класс естествоведения, математики, истории и т. п.). С этою же целью каждому ученику дается подробно составленная программа его занятий (assignement), указывающая ему, что он должен пройти в год, но расчитанная в общем на месячный срок и, особенно в младших классах, подразделяемая на недельные уроки. Подписывая «контракт» о выполнении им в определенный срок предложенной ему программы, ученик свободен в распределении своего времени: он занимается тем или иным предметом в меру своего к нему интереса, своей в нем успешности или отсталости, пользуясь собранными в предметной комнате пособиями (учебниками, книгами для чтения, справочниками, словарями, картами и т. п.) и советами неизменно присутствующего в ней учителя-специалиста. Самые программы составлены таким образом, что, ставя точно подлежащую выполнению задачу, они предоставляют ученику возможность разрешить ее по своему, найти свой путь для ее осуществления. Ясно, что при такой замене классного обучения, расчитанного всегда на средний тип учащегося, лабораторными занятиями открывается возможность приспособить обучение к способностям ученика или путем разделения программ на минимальную, среднюю и максимальную или путем добавления к общей минимальной программе дополни-

тельных статей по отдельным предметам, в зависимости от способностей и склонностей учащихся.

В соответствии с указанными особенностями Дальтонского плана, достоинства его обыкновенно усматриваются в следующем: технические достоинства его заключаются в том, что, благодаря замене общих уроков индивидуальными занятиями, интересы более слабых и более сильных учеников не жертвуются в пользу средних, являющихся господами положения в обычной школе. Слабый ученик имеет возможность медленнее и более элементарно пройти соответствующую часть программы, способный в данном предмете, напротив, углубляет изучение ее дополнительным чтением и дополнительными задачами и работами. Психологические преимущества Дальтонского плана заключаются в том, что внимание ученика не насилуется необходимостью следить за уже известным ему уроком или за изложением учителя, нить которого он утерял. Предоставляя возможность повторения пройденного в меру потребности учащегося, лабораторные занятия и более соответствуют психологическим законам воображения, используя воображение учащихся, как могучее орудие их работы. Наконец, социальные преимущества плана заключаются в воспитании в учащихся активности, инициативы, уменья распределять время работы и чувства ответственности: ученик не живет со дня на день, но самостоятельно по-своему осуществляет более или менее отдаленную цель, известную и понятную ему. Благодаря всему этому, сам собою, как показывает опыт, отпадает вопрос о дисциплине, и учитель из надсмотрщика над подневольными работниками превращается в советчика и друга сотрудничающих с ним учеников.

На первый взгляд может показаться, что *между Дальтонским планом и трудовой школой имеется существенное противоречие*. В самом деле, если что-нибудь обще разнородным пониманиям трудовой школы, это, повидимому, тот принцип, что класс должен представлять в ней единую трудовую общину, совокупными усилиями созидающую общий продукт труда. Будет ли этот продукт труда рукоделием в узком или широком смысле слова, совместно разыгрываемой драмой, сообща находимой геометрической теоремой или получающимся в результате совместного чтения и обсуждения смыслом художественного произведения — это вопрос более узко или более широко понимаемого понятия труда. Но во всяком случае трудовая

школа крепко держится понятия класса, который она только хочет реформировать и даже реформой этой еще более его укрепить, как тесно спаянное единство. Напротив, Дальтонский план готов повидимому совершенно пожертвовать классом в пользу отдельных учеников, индивидуально занимающихся в отдельных «предметных комнатах». По крайней мере в том «конкретном примере» плана, который приводит в своей статье Н. Ганц, который он повидимому считает типичным, индивидуальным занятиям отведено 3¼ часа, а групповым только ½ часа в день, при чем эти последние отнюдь не являются уроками какого-либо класса, а представляют собою «групповые конференции с дискуссиями по какому-либо вопросу, по предварительной записи учащихся одного и того же уровня». (Рус. Школа, № 2—3, стр. 57). Именно это распыление класса, растворение его в изменчиво-подвижных группах учеников, достигших в разных предметах временно одинакового уровня, и является, судя по заключительной главе книжки Э. Паркхерст (написанной Джоном Идс), одним из главных возражений против Дальтонского плана со стороны целого ряда педагогов. Не здесь ли именно сказывается воздействие Монтессори, которая тоже, как известно, отменяет «коллективные уроки» в пользу «индивидуальных» *) и которая, по свидетельству самой Е. Паркхерст (стр. 11 ее книги), оказала столь решающее влияние на открытие ею нового метода?

Если бы представители оффициальной советской педагогики были менее забывчивы и могли мыслить последовательно, то они поистине должны были бы в распространении Дальтонского плана увидеть один из симптомов надвигающейся реакции «индивидуализма» против «социализма» и, вместо того, чтобы переводить книгу Паркхерст, осудить Дальтонский план, как порожденный буржуазной Америкой и несогласуемый с осуществленной коммунистическим государством трудовой школой. Думается, наиболее последовательные из них, по указанной причине осудившие уже систему Монтессори, это и сделают. Но верх возьмет, вероятно, присущее и советским педагогам увлечение всякой новой модой, а также здравый смысл, который правильно почувствует наличие, позади внешнего расхождения, многих точек соприкосновения между Дальтонским планом и течением трудовой школы. Скажем за-

*) См. нашу статью «Фребель и Монтессори» в № 1 «Русск. Школы», представляющую собою главу 3 нашей книги «Основы педагогики».

ранее: мы решительно склоняемся на сторону здравого смысла. Задача настоящей статьи и заключается в том, чтобы показать, что правильно понятые идеи трудовой школы и Дальтонского плана не исключают друг друга, и что только односторонне, искаженно понятые, оба эти течения вступают между собою в противоборство. Некоторым внешним подтверждением правильности защищаемого нами здесь взгляда может служить то обстоятельство, что на ряду с Монтессори на создание Дальтонского плана рѣшающее влияние оказали и идеи Дьюи (Паркхерст, стр. 16), являющегося одним из главных теоретиков трудовой школы. Сопоставление Дальтонского плана с трудовой школой поможет нам уяснить существо и границы первого, а также напомнить несколько общих положений, относящихся к философской теории урока.

II.

Чтобы понять *общие мотивы* трудовой школы и Дальтонского плана и подойти тем самым к их внутреннему единству, правильно предчувствуемому здравым смыслом сквозь их видимую противоположность, лучше всего вкратце формулировать то, против чего оба эти течения современной педагогики восстают. В чем основная сущность той *пассивной школы*, против которой направлена критика обоих наших течений и на отрицании которой построено их положительное содержание?

В другом месте («Основы Педагогики», гл. 4) мы обосновали подробно нашу схему пассивной школы, на отрицании которой объединяются самые разнообразные течения современной педагогики. Здесь достаточно будет напомнить основные ее черты. В существе своем пассивная школа, можем мы сказать, есть школа механической одинаковости. Строение ее в целом и малом выражается схемой отвлеченно-общего равенства. Так, например, в строении класса названная схема выражается в том, что класс представляет собою в пассивной школе простую сумму рядоположных учеников, из которых каждый в отдельности повторяет преподанный ему извне одинаковый образец учителя. Учитель что-то делает (пишет задачу, доказывает теорему, объясняет басню), и все ученики порознь повторяют то, что уже однажды сделано учителем. Образец учителя есть некоторого рода общее для всего класса, но это общее отвлеченно, ибо оно не объединяет учеников в одно целое, но равно предстоит каждому из них в отдельности. Внешне это выра-

жается в образе учителя, на возвышении, *отдельно* от класса, делающего образец, и в образе учеников, сидящих порознь в механических рядах на своих партах и занятых одинаковой работой повторения преподанного им всем образца.

Схема эта проникает собою все детали пассивной школы. Так она выражает собою строение всей школьной системы в целом: отдельные учителя преподают ученикам тот образец, который им самим извне предписан в качестве образца учебником и программой. Иначе говоря, все школы вместе образуют сумму рядоположных атомов, из которых каждый, повторяет готовый образец одинаково с другим (отвлеченное равенство). В каждой такой школе преподаваемый материал представляет собою простую сумму рядоположных, мало чем связанных между собою предметов, из которых каждый в отдельности является лишь простой суммой подлежащих усвоению сведений и умений. Внешне это проявляется в том, что педагогические советы в пассивной школе представляют собою не что иное, как чисто механический подсчет успехов отдельных учеников по отдельным предметам.

В результате господства этой схемы, примеры проявления которой можно было умножить до бесконечности, равно страдает и целостность общества (социальное начало) и личность отдельного участника работы (индивидуальное начало). Целостность (то, что в немецкой философской литературе обозначается термином Allheit, а в русской — всеединство) искажается в механическую общность: ученики не образуют единого общественного механизма, ибо, не объединенные между собою никакою общей им всей одной задачей, они представляют собою распадшийся на рядоположные атомы аггрегат. Повторяя одинаковый образец, выполняя одинаковую работу, они вступают между собою в отношение соперничества: работа одного конкурирует с работой другого, ибо все равно измеряется степенью приближения своего к преподанному образцу. Школьная работа разъединяет их, и если что-нибудь объединяет класс, то только борьба с начальством, увиливание от преподанной работы. Будучи повторением одинакового образца, школьная работа по необходимости носит отвлеченно-общий характер: она рассчитана на *средний* тип ученика: интересам последнего жертвуются в равной мере интересы способных и интересы слабых учеников.

То же самое повторяется и в обществе учащих: соперн-

чество отдельных предметов, их которых каждый считает себя самодовлеющим, ведет к дальнейшему распаду, что внешне проявляется в непрерывном разбухании отдельных предметов и в увеличивающейся многопредметности программ. Во отношении того, чему учат в школе и кто учит, пассивная школа то же представляет собою не согласное общение, не распадшийся па атомы агтрегат.

Именно потому также самая школьная работа обезличивается и обезличивает. Будучи повторением сделанного другим образца, школьная работа ученика низводится до уровня простого экземпляра некоего общего понятия, могущего быть замененным такой же работой всякого другого лица. Ученик не чувствует себя в работе незаменимым членом единого целого, или индивидуальностью, работа которой ценна сама по себе, а не постольку лишь, поскольку она повторяет чужой образец. Так личность ученика игнорируется, как таковая. В так наз. общеобразовательной школе она есть только средство для восприятия самодовлеющей себе программы, в профессиональной школе — средство для усвоения навыков, необходимых для чуждого ремесла. И в том и другом случае она есть простое орудие удовлетворения вне ее лежащих целей. Поэтому она не растет в труде, а работает поденно, перебиваясь со дня на день тем, что ей предпишут. Пассивный характер работы ученика в средней школе, еще усугубляемый попытками сделать преподавание возможно более «наглядным», т. е. легким и занимательным, есть выражение общей схемы механической одинаковости, лежащей в ее основании. Поскольку, далее, и учитель повторяет в своем преподавании преподанный ему образец, он перестает быть живым, незаменимым и всегда по своему выражающим предание человечества его носителем, но вырождается в безличного исполнителя чужой воли, в котором и сами ученики естественно видят прежде всего экзаменатора и надзирателя, в других своих функциях вполне заменимого безукоризненно «знающим» предмет учебником. Наконец обезличивается и самый предмет, преподаваемый в пассивной школе. Будет ли это латинский язык, рисование или ручной труд, — он представляет собою уединенную в себе, оторванную от целостности природы и культуры, сумму сведений и навыков, место которой — в целокупности мира, незаменимая ценность которой в составе целого остается сокрытой от ученика. К так преподанному предмету возможно только чисто внешнее от-

ношение, как к ремеслу, а не как к незаменимому индивидуальному члену превышающей его целостности. Ибо только став микрокосмом вселенной, отражая в себе целостность мира, может отдельный предмет преобразоваться в призвание человека. Только на фоне целого, погруженные во всеединство превышающего их общества могут как отдельный человек, так и отдельная человеческая деятельность осознать свою незаменимость в целом, т.-е. стать личностью, или индивидуальностью.

Отвлеченная общность пассивной школы ведет таким образом одинаково к распаду общества на атомы и к умалению личности до экземпляра. Пассивная школа сразу и антисоциальна и антииндивидуальна.

III.

Конечно, то, что мы схематически обрисовали выше, есть только идеальный набросок старой пассивной школы. Самое зло имеет как бы свой идеальный образ в мире, который оно по счастью не в силах сполна воплотить в действительности и который обезвреживается благостью жизненных сил природы. Так и старая школа, скованная схемой механической одинаковости, всё же жила — жили ученики, жили учащие, жили, хотя и вне школы, преподаваемые в ней «предметы». Жизнь боролась со старой школой, в иных местах механизм уступал ее натиску и нередко даже расцветал в организм. В последнее время этот натиск жизни на механическое строение школы стал всё более дружным и сознательным. И, думается, не трудно показать, что все примечательные *попытки* современности *реформировать* старую *школу* даже в ее собственных пределах направлялись именно против ее механического строения. Мы не будем здесь опять-таки умножать примеров и остановимся только на нескольких, наиболее ярких. Один из них был в до-революционной педагогике известен под именем проблемы концентрации предметов. После окончательного крушения классической школы, в которой единство преподования достигалось путем чисто количественного преобладания так называемых формальных предметов (грамматики и математики), школа вступила в полосу безпринципного эклектизма. Учебные программы превратились буквально в складочное место всего того, что в будущем может оказаться ученику полезным. В поисках утраченного центра преподавания педагогика на-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 41 - 60

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

брела, наконец, на «родиноведение», как на «реальный» предмет, который должен заменить собою классические языки. Постепенно из особого предмета родиноведение превратилось в метод преподавания предметов и, наконец, в «систему начального обучения», долженствующую связать в одно взаимопронизанное в частях своих целое ранее разрозненные предметы. Окружающая ученика «родина» есть тот центр, на который должны быть направлены разные предметы. Тем самым одно и то же рассматривается в преподавании с разных сторон, в силу чего отдельные предметы вступают между собою в общение, из параллельно проходимых уроков превращаются в восполняющие друг друга и незаменимые, каждая на своем месте (постольку индивидуальные), части объемляющего их целого («родины»). Так схема повторения одинакового образца заменяется здесь схемой направленных на решение одной и той же задачи (познания «родины») звеньев всеединого целого. Задача эта по необходимости разрешается каждым из направленных на нее предметов по-своему, индивидуально. И в силу многообразия «родины», как окружающего ребенка мира, школа должна дифференцироваться: на место *одинаковой программы*, повторяемой каждой школой в отдельности, должна стать *одна и та же задача*, разрешаемая по разному разными школами, в зависимости от особенностей окружающей школу жизни. Уяснение своего места в этой жизни, т.-е. нахождение своей подлинной духовной родины и становится таким образом центром новой школы, сообщающим целостность ее учебной программе. Через это индивидуализируется и программа каждой отдельной школы: на своем месте каждая из них становится незаменимой, по своему разрешающей поставленную всем им одну и ту же задачу.

Многочисленные ручьи составили вместе тот поток современной педагогической мысли, который мы, удачно или неудачно, обозначаем термином «родиноведение». В него влилось и требование обучать природоведению на материале окружающей природы (экскурсии, коллекции, музей) и требование исходить в преподавании истории из памятников окружающей старины и признание того, что, лишь культивируя местное наречье и исходя из него, школа может в подлинном смысле этого слова воспитать учащихся к общелитературной речи. В каждом таком требовании в скрытом виде выражается протест против схемы механической одинаковости, и, в большей

или меньшей мере осуществленные уже в старой школе, они обезвреживали механичность ее строения и вливали в нее новую жизнь. Только крайним выражением того же самого течения, осознанием неправильности всего строения старой школы в целом и необходимости заменить старую схему новой схемой целостности явилось течение трудовой школы в понимании Дьюи и Кершенштейнера. Центром *народной* школы должна стать практическая деятельность, характеризующая данную культурную среду: раскрываемая отдельными «предметами» в своих многообразных сторонах, она не только связывает эти последние между собою в согласное целое, но и сама постигается как незаменимая часть объемлющего его целого человеческой культуры и облагораживается тем самым из ремесла в призвание.

Если мы возьмем даже здоровое ядро в идее «воспитывающего обучения» современных гербартианцев (особенно Рейна), то увидим и в нем ту же бессознательную попытку поколебать механическую схему пассивного урока старой школы. В групповом преподавании реформированных сельских школ-пансионов (Landerziehungsheime), выросших, как известно, из сочетания ново-гербартианской теории с английской практикой (д-р Литц, одновременно ученик Рейна и Аббатсхольма), эта попытка принесла свои наиболее зрелые плоды. Повторение всеми учениками одинакового образца учителя здесь явно заменяется совместным разрешением сообща всей группой учеников поставленной ей учителем задачи. В этой совместной направленности усилий всех на общую цель не только созидается нечто новое, до того не бывшее, но и усилия каждого не *повторяют* рядоположные усилия другого, а *восполняют* усилия другого, в силу чего каждый ученик становится незаменимым и, значит, индивидуальным членом объемлющей его группы. И опять-таки только крайним и сознательным выражением того-же стремления к новой схеме целостности является то течение трудовой школы, которое усматривает существо школьной работы в совместном создании классом нового, дотоле не существовавшего «общеполезного продукта». Ибо «труд» тем и отличается от «работы», что, развивая личность трудящегося, он одновременно и объединяет ее с другими, «социализирует» ее.

До сих пор мы останавливались на тех течениях современной педагогики, которые, направляясь против схемы ме-

ханической общности, подчеркивали в новой, еще искомой схеме реформированной школы начало конкретной общности, или целостности. Одновременно, однако, целый ряд не менее примечательных течений выдвигали другой момент — индивидуализации, который, как мы знаем, в равной степени уничтожался при господстве старой схемы. Сюда относится, например, течение «лабороторного метода преподавания», которое сначала имело в виду естественно-научные предметы, а затем распространилось и на такие предметы, как математика и история. Если мы возьмем, например, такую сравнительно старую книгу, как известную методику математики американца Юнга, то увидим, что под «лабороторным методом» в ней понимается индивидуализация школьной работы ученика: вместо приготовления уроков по одному и тому же шаблону, ему ставится индивидуальная задача, которую он разрешает с помощью разнообразных пособий, собранных по возможности в одном помещении (кабинет данного предмета — математики, истории) и предоставленных в его распоряжение. Задача эта подбирается в соответствии с индивидуальными способностями и интересами ученика, и в последовательном усложнении предлагаемых ему задач должны расти его устойчивость и упорство в работе, его способность достигать всё более отдаленные цели, т.-е. его личность. В выборе своего пути для достижения поставленной ему задачи должна обнаружиться его самостоятельность, его индивидуальный склад, его личная способность подходить к вопросу. В сущности та замена возрастных классов предметными классами, которая составляет специфическую черту Дальтонского плана, есть только крайнее выражение того-же стремления к индивидуализации преподавания. И не случайно, конечно, первоначально Дальтонский план называл сам себя «лабораторным планом обучения».

Интересно, что и другой мотив Дальтонского плана — освободить школу от приуроченности обучения к среднему типу ученика — тоже имел своего предшественника в пределах старой школы. Мы имеем в виду так называемую Маннгеймскую систему д-ра Зиккингера, к сожалению оставшуюся мало известною вне пределов Германии.*) Как известно, маннгеймская система возникла как расширение вспомогательных

*) Срв. последнее по времени изложение существа «мангеймской системы» в книге A. Sickinger'a »Arbeitsunterricht, Einheitsschule und Mannheimer Schulsystem« 1920.

классов, учреждённых для тех детей обязательной народной школы, которые в силу своей малоуспешности оставались по нескольку лет в разных классах и к концу срока обязательного обучения продолжали находиться в низших классах школы, совершенно не соответствующих их возрасту. Первоначальная задача ее заключалась в том, чтобы разрешить внутренний парадокс современной обязательной народной школы: ученик обязан посещать школу, но, вследствие своей малоуспешности, не может переходить из класса в класс. Так как его нельзя ни оставлять на другой год в том же классе, ни исключить из школы до окончания срока обязательного обучения, то он переводится из класса в класс даже при неуспешности «вследствие своего возраста» (Зиккингер, стр. 39 сл.). К этим «вспомогательным классам» для совершенно неуспевающих д-ром Зиккингером были присоединены особые классы для особенно одаренных учеников (подготовительные классы в среднюю школу с чужим языком), специальные классы для нормально одаренных, но страдающих глухотой, и, наконец, детские сады для детей, вступивших уже в школьный возраст, но недостигших еще достаточной для школьного обучения зрелости. Так создалась система «дифференцированной народной школы», считающейся с психической индивидуальностью учащихся и не жертвующей, в противоположность однообразной единой школе старого типа, интересами большинства учащихся ради интересов отвлеченного типа средне-нормального ребенка. В пределах коллективного школьного обучения эта система действительно наилучшим образом разрешает задачу единой школы — «предоставить каждому ребенку, не взирая на его происхождение, *равную возможность к равно хорошему*, т.-е. соответствующему его индивидуальным способностям и типу его развития и потому обеспечивающему его духовный рост образованию» (там-же, стр. 42). К этой дифференциации низшей ступени народной школы соответственно психической одаренности учащихся совершенно примыкает и то новое понимание единой школы на ее высших ступенях, которое все более и более утверждается в современной педагогической теории и практике и которое мыслит единую школу не как одинаковую школу для всех, а как дифференцированную на различные пути, отражающие многообразие жизненных профессий, интересов и психических наклонностей (см. »Основы педагогики», гл. 6, § 3). И здесь таким образом схема механической одинаковости

заменяется схемой всеединой целостности, которая, включая в себя многообразие действительности, имеет своей оборотной стороной начало индивидуальности.

Приведенные примеры, думается, достаточно подтверждают наше положение: все более или менее примечательные попытки реформировать старую школу направляются — одни более, другие менее сознательно — против принципа отвлеченной общности, лежащего в самом существе ее строения. В поисках новой схемы, еще неясной и только медленно вырисовывающейся в отдельных частичных попытках реформы, одни течения подчеркивают момент целостности, другие — момент индивидуальности, не замечая того, что оба эти момента суть только две стороны одного и того же, единого в себе начала.

IV.

Что движение *трудовой школы* есть крайний предел тех течений, которые в поисках новой схемы школьной работы выделяет момент целостности, — это мы указали уже выше и подробно развили в другом месте (Основы педагогики, гл. IV). Здесь мы только напомним вкратце, в чем эта новая схема заключается. Учитель не делает образца, который все ученики в отдельности повторяют. Он ставит только задачу, которую весь класс совокупными усилиями разрешает. В результате этой совместной работы класса над одной и той же задачей возникает общий продукт труда, нечто новое, дотоле несуществовавшее. В процессе этой совместной работы усилия одного не идут параллельно с усилиями другого, но восполняют друг друга, так что каждый ученик в совокупной работе класса занимает свое определенное место, становится незаменимым, т.-е. индивидуальным членом объемлющего его целого.

В замене старой схемы механического равенства этой новой схемой целостности и заключается существо трудовой школы, и им только и оправдывается самое наименование ее, как трудовой. В самом деле, если «труд» чем-нибудь отличается от «работы», то именно своим социальным характером, всей способностью объединять и производить, а не просто собирать в одно место и воспроизводить. В этом смысле труд есть работа, пронизанная творчеством, обеспечивающая рост личности трудящегося и, как таковая, доставляющая личности удовлетворение. Поскольку глубоко верно было замечено еще Д. Менделеевым, что социальная проблема заключается не столько

в освобождении от труда, сколько в преображении всякой работы в труд, почему не существует и «трудового вопроса», а есть только «рабочий вопрос». Трудовая школа тогда только трудовая, когда она в этой замене работы «трудом» видит свое подлинное существо.

Труд, таким образом, отличается от работы и трудовая школа от старой не по своему содержанию, но своими формальными особенностями, или своим стилем. Не материалом, но качествованием организуемой ею деятельности учащихся отличается трудовая школа от пассивной. Можно показать (срв. Основы Педагогики, гл. 4, § 5), что все искажения трудовой школы проистекают от того, что формальная идея труда подменяется материальным понятием о труде, в силу чего идея труда неправомерно суживается, и качествование, которым труд отличается от работы, подменяется тем или иным содержанием работы. Так понимание трудовой школы, как школы ручного труда, забывает, что ручная деятельность так же может быть организована по типу работы, как деятельность умственная может быть организована по типу труда. от того, что ученики вместо повторения доказанной учителем теоремы будут воспроизводить руками сделанный учителем образец из дерева, картона или железа, изменится только содержание урока, но качествование его, как пассивной работы останется тем же самым. Поэтому ремесленная школа, в которой ручной труд занимает такое большое место, ничуть не ближе к трудовой, чем школа «общеобразовательная». И наоборот. чисто словесные уроки могут быть без всякого применения рукоделия организованы по типу труда в нашем смысле слова — так что класс в целом, разрешая поставленную учителем задачу, будет совокупными усилиями создавать новый продукт труда (напр., образ прочитанного художественного произведения), в который каждый ученик внесет свой индивидуальный вклад, делающий его личность незаменимым членом школьного общества.

Бесспорно, в трудовой школе ручной труд и рисование занимают гораздо большое место, чем в школе пассивной. Во-первых, в качестве особых предметов изучения они становятся равноправными другим предметам, потому что в трудовой школе общеобразовательность предмета зависит не от содержания преподаваемого, а от качествования преподавания, и всякий предмет (даже при случае таком, как «приготовление пи-

ции») преподается так, что он является не изолированной суммою сведений и навыков, а погруженною в целостность природы и культуры индивидуально частью вселенной, по-своему выражающей всеединство мира. Во-вторых, в качестве способов выражения духовного содержания учащихся ручной труд и рисование пронизывают собою преподавание всех других предметов и в качестве средств выражения становятся равноправными третьему средству выражения — слову, которое в старой школе тоже, кстати сказать, понималось исключительно как отдельный предмет (грамматика и сочинения), а как средство выражения содержания других предметов находилось в загоне. (Вспомним хотя бы, как мало внимания обращалось на родное слово при переводах с древних языков, на письменных работах по математике, даже по истории и т. п.) И в самом деле, если отрешиться от искусственного и чисто внешнего пристегивания картонажных и других ручных работ к урокам математики и истории (в чем еще недавно многие видели существо трудового метода), то какие основания считать задачу «приготовить глиняную модель военного корабля, аэроплана и подводной лодки» или «сделать глиняную модель реки, долины, горного хребта» менее духовной работой, чем «изложить, в каких отраслях хозяйства Великобритания довлеет себе и в какой мере она зависит от других стран» или «написать, каковы главные периоды французских революционных войн»*). Наконец, в народной и особенно в дополнительной школе ручной труд в виде особой практической деятельности (земледелие, то или иное ремесло, тот или иной вид индустриального труда) действительно становится исходным пунктом и даже системою обучения. Но трудовая школа тем именно и отличается от профессиональной, что, преподавая ограниченную человеческую деятельность в связи с целостностью других предметов, как незаменимую часть всеединства природы и культуры, она облагораживает ее, преображает ее в призвание, придает ей печать духовности. И здесь задача заключается в том, чтобы одухотворить физическую работу до «труда», тогда как старая школа слишком часто, механизируя умственный труд, низводила его до уровня «работы».

Искажения трудовой школы, сказали мы, проистекают от

---

*) Примеры эти взяты из приведенной в книге Паркхерст »Edukation on the Dalton Plan«, Lond. 1923 примерной программы уроков согласно Дальтонскому плану (стр. 188).

сужения идеи труда. Так как формальное различие труда от работы заключается в пронизанности первого творчеством, т.-е. связанности его с ростом личности, развивающейся тогда, когда она погружается в целостность мирового всеединства и проявляет себя в труде в многообразии своих качествований, то это значит, что трудовая школа искажается тогда, когда в ней утрачивается момент личности. В последнем случае трудовая школа вырождается в профессиональную, т.-е. имено в школу не труда, а поденной работы, в которой предмет работы внешен по отношению к личности учащегося, низводится до простой суммы подлежащих усвоению сведений и навыков. При этом безразлично, что стоит в центре обучения: ручной ли труд, «индустриальный» или «умственный». В первом случае мы имеем ремесленную профессиональную школу, в которой личность учащегося есть простое средство удовлетворения потребностей соответствующего ремесла (поварского искусства, земледелия и т. д.). Во втором случае — рабочую школу или школу коммунистическую, в которой она есть простое средство удовлетворения интересов промышленности и партии. В третьем случае (такова и была в большинстве случаев старая общеобразовательная школа) мы имеем школу, в которой личность есть простое орудие для удовлетворения потребностей государства в так называемых интеллигентных служащих, т.-е. чиновниках. Во всех этих случаях преподаваемые предметы (поварское искусство, оптика, латинский язык) преподаются не как погруженные во всеединство мира и выражающие это последнее части объемлющего их целого, а как изолированные навыки и сведения в меру полезности их ученику для его будущей профессии. Отсюда ясно, что начало личности есть оборотная сторона начала целостности. Сказать, что существо трудовой школы заключается в организации ею работы по принципу целостности, всё равно, что сказать, что существо трудовой школы заключается в том, что в ней центром обучения является личность учащегося, росту и развитию которой должны служить все преподаваемые в ней предметы. Последнее и достигается тем, что отдельный предмет преподается в ней не в меру того, поскольку он пригодится ученику в будущем, а постольку, поскольку в нем выражается непосредственно и вне всякого времени всеединство природы и культуры.

Игнорирование начала личности было между прочим от-

ной из главных причин вырождения трудовой школы в Советской России. Глубоко неправильно неудачу трудовой школы в Советской России сводить к одним только материальным причинам. Конечно, трудовая школа уже в силу своей дифференцированности, индивидуализации программ и т. д. предполагает гораздо более богатый уровень материального и духовного богатства, чем школа пассивная, которая, как всё механическое и однообразное, стоит дешевле. Однако, богатство есть только одна из предпосылок трудовой школы. Другой ее предпосылкой является охраняющее личность начало права. Отсутствие правовой атмосферы, игнорирование личности учителя и ученика и привело к тому, что трудовая школа выродилась частью в партийную, частью в профессиональную, цель которой не развитие личности учащегося, а создание коммунистической интеллигенции, и строение которой есть опять тоже воспроизведение каждой школой, каждым учителем и каждым учеником определенного извне предписанного образца. Изменилось только содержание образца, но самое господство образца и требование его воспроизведния в известной мере даже усилилось.

Следует признать, однако, что некоторый повод к вырождению трудовой школы в пассивную (с измененным только образцом) дало само течение трудовой школы. Хотя начало личности и было высказано с достаточной ясностью всеми главными представителями течения трудовой школы (срв. Дьюи. Кершенштейнер, Шаррельман, Гаудиг), в одном отношении последнее страдало некоторой ограниченностью. Справедливо подчеркивая момент целостности и правильно считая начало личности оборотной стороной первого, течение труд. школы ограничивалось преимущественно рассмотрением проблемы классного преподавания, реформированием коллективной работы класса, как целого. «Приготовление учащимся уроков», которое в пассивной школе имело, как известно, место на дому, не подвергалось рассмотрению в движении трудовой школы. Сплошь и рядом высказывалась даже мысль, что «приготовление уроков на дому» вообще не должно иметь места, и что, следовательно, вся работа учеников должна протекать в классе, быть общественным трудом в буквальном и исключительном смысле слова. Между тем работа учащихся в пассивной школе слагалась всё же из двух частей — из уроков в классе и из приготовления уроков на дому. В известной мере обе эти ча-

сти были равны друг другу: если количественно (в смысле затраты времени) и преобладала первая, то качественно во многих случаях преобладала вторая. И следовало бы a priori ожидать, что преображение работы в классе по схеме целостности должно иметь свой коррелат и в приготовлении уроков учениками. В самом деле, очевидно, что отдельный ученик всё-же как-то должен готовиться к совместной работе класса, протекающей по схеме целостности. Очевидно также, что подготовка эта должна носить совсем иной характер, чем писание сочинения на одну и ту же тему, выучивание учебника, составление изложения или решения одной и той же задачи. Нужно ли разыграть сообща трагедию Шекспира или Софокла, создать совместно образ прочитанного художественного произведения или даже совместным трудом всего класса вскопать, засеять выходить и снять жатву с огорода, — к плодотворному участию в этой работе всего класса в целом нужно каждому участнику этой работы готовиться. И при том готовиться индивидуально, по-своему, ибо ведь в принципе каждый участник совместной работы класса занимает в ней индивидуальное, никем другим не заменимое место. Подготовка к уроку по старому типу здесь очевидно недостаточна и должна быть заменена чем-то иным. Для такой подготовки к совместному уроку очевидно нужны иные средства: обладание каждым учеником дома одинаковыми задачниками и учебниками (что было достаточно для «приготовления уроков») здесь явно недостаточно. Течение «трудовой школы», акцентуируя момент целостности, в общем как-то проглядело эту проблему. Именно эта проблема и послужила отправной точкой течению Дальтонского плана. Что последний поэтому не противоречит идее трудовой школы, но лишь восполняет оставленный теоретиками последней пробел, — это должен показать нам его анализ.

V.

В отличие от движения трудовой школы *Дальтонский план* реформирует прежде всего индивидуальную работу учеников. И соответственно этому, на первом плане стоит у него момент личности учащегося. Задача его заключается в том, чтобы «направить энергию ученика на преследование и организацию его собственных занятий, согласно его собственному пути» (Паркхерст, 15). «Свобода поэтому есть первый принцип Дальтонского плана. С академической, или культурной точки

зрения ученик должен получить свободу продолжать без помехи свою работу над любым предметом, в которую он погружен. Ибо, заинтересованный своим делом, он душевно более бдителен, более внимателен и способен в большей мере преодолеть трудности, встающие перед ним на пути его занятий. При новом плане нет звонков, отрывающих его в определенный час его дела и прикрепляющих его педагогически к другому предмету и другому учителю. В этом последнем случае энергия ученика автоматически принуждается к напрасной трате. Подобные произвольные отвлечения ученика от одного предмета к другому столь же неэкономны, как неэкономно было бы включать и выключать в определенные промежутки времени без всякого иного основания электрическую печь. Пока ученику не будет предоставлена возможность заниматься соответственно индивидуальному темпу его манеры работать, он никогда не сможет что-нибудь изучить основательно. Свобода есть возможность располагать своим собственным временем. Располагать временем кого-нибудь другого есть рабство (там же, 16).

Забота об индивидуальности ученика отличает вообще Дальтонский план: преподавание должно приспособиться к индивидуальному складу учащегося, оно не должно быть впредь расчитано на средний тип ученика. Поэтому все программы, издаваемые пропагандистами нового плана, имеют лишь примерное значение. Они должны видоизменяться не только в каждой школе, но и для каждого ученика принципиально они должны быть различны.

Однако, было бы глубоко неправильно думать, что замена однообразных классных комнат предметными комнатами исчерпывает собою существо Дальтонского плана, и что этот последний вместе с классными комнатами отменяет и коллективные «классные» занятия и самый класс, как постоянную ячейку совместной работы. С таким пониманием Дальтонского плана приходится уже теперь сталкиваться. К нему в значительной мере приближаются и те школы, осуществляющие у себя Дальтонский план, в которых коллективные занятия сводятся только к занятиям новыми языками, пением, музыкой, гимнастикой, а на все другие предметы отводится полчаса в день (срв. приведенное в статье Н. Ганца примерное расписание занятий). Здесь мы имеем несомненное искажение идеи Дальтонского плана, вполне аналогичное рассмотренному выше искажению идеи трудовой школы. В самом деле, в основе такого по-

нимания лежит взгляд на знание, как на простую сумму сведений, которую каждый учащийся может усвоить лучше всего, проходя предметы «самостоятельно», т. е. в отдельности, следуя единственно своей склонности, своему способу работы, своему интересу. Школьная работа в таком случае сводится к «приготовлению уроков», и задача школы — к тому, чтобы снабдить ученика теми внешними пособиями, которые для этого необходимы. Роль учителя сводится при этом к роли репетитора, помогающего ученику, в «индивидуальном» преподавании, усвоить наиболее легким для ученика способом полагающуюся программу. В силу внутренней диалектики механическая одинаковость старой пассивной школы действительно приводила к такому распылению класса: значительная часть учащихся, как известно, фактически усваивала требуемую программу путем индивидуального преподавания — с помощью репетиторов. При такой ненужности совместных уроков в классе не лучше ли узаконить этот факт, превратив всю школьную работу учеников в «приготовление уроков» в специально приспособленной к тому «предметной комнате» под руководством опытного репетитора?

Такое понимание Дальтонского плана представляется нам в корне ложным и прежде всего потому, что оно обусловлено чрезмерной зависимостью от механической схемы старой пассивной школы. Задача обучения состоит совсем не в том, чтобы ученик усвоил какие-то готовые сведения, заключающиеся в определенной сумме книг. Задача школы не исчерпывается поэтому тем, чтобы предоставить ученику наилучшие пособия для прохождения им курса (curriculum'а). Обучение должно прежде всего приобщить учащегося к методу научного мышления, наставить его на путь, которым добывается знание. Но метод мышления передается только путем устного предания, более того — путем наблюдения работы метода в его живом применении и вовлечении учащегося в эту работу. Если и верно то, что знание есть погружение в познаваемый предмет и, следовательно, состояние максимальной объективности, требующее отказа от всего личного, субъективного, своего, то во всяком случае к этому состоянию как бы абсолютной пассивности ведет путь крайнего напряжения внутренней активности человека, его преодолевающей самое себя субъективности. В этом смысле знание есть бесспорно активное отношение к предмету, хотя бы целью его и было «только» уничтожение всех преград

между предметом и познающим субъектом и покорное «приятие предмета». Как всякое активное отношение, знание может быть поэтому передано от одного к другому лишь путем вовлечения в активную деятельность, направленную на познание предмета. Обучение в подлинном и глубоком смысле слова имеет место лишь тогда, когда учащийся причащается к акту познания познающего. Для этого необходимо, чтобы кроме ученика и учителя среди них было и нечто третье — сам познаваемый предмет, на который в равной мере направляется познающая, т. е. стремящаяся потеряться в предмете активность *своих*. Поэтому задача учителя заключается в том, чтобы помогать ученику, переливая имеющиеся у него знания в неимеющего их ученика (как мыслил обучение Толстой*) и вслед за ним всё течение свободного воспитания), — в том, чтобы мыслить и познавать в присутствии учеников. Подлинно хорош тот урок, в котором учитель познает предмет и своим познанием заражает учеников. Если учитель не предан предмету и во время урока думает не о познании предмета, а хотя бы о том, как бы наилучшим образом передать свое знание о нем ученикам, то урок уже утрачивает свою действенную силу. Так точно игра, которую взрослый играет нарочно, снисходя до детей, утрачивает для них всю свою привлекательность. Поэтому никакие психология и педагогика не смогут заменить живого интереса учителя к своему предмету и его активной направленности на познание предмета. Ибо учитель есть прежде всего живой носитель научного предания, которое передается от человека к человеку только устным путем, посредством как бы заразы, вовлекающей ученика в познание на его глазах учителем общего им обоим предмета, знания. Это отнюдь не значит, что ученик должен повторять учителя, подражать ему. Напротив, каждый познает один и тот же предмет по своему, подходит к нему со своей стороны, выражая тем самым в познании предмета свою индивидуальность. Но найти этот свой путь в познании предмета возможно лишь, будучи вовлеченным на путь познания другим познающим. Поэтому процесс познания и обучения одновременно и социален и индивидуален: социален — постольку, поскольку все познающие объединены одним и тем же познаваемым ими предметом, индивидуален — постольку, поскольку, познавая один и тот же предмет, каж-

*) Срв. критику дидактики Толстого у *Каптерева* «История русск. педагогии», гл. 27.

дый познающий подходит к нему своим индивидуальным путем.

Отсюда вытекает совершенная незаменимость совместного урока в классе. Это чувствует инстинктивно каждый учитель, действительно осуществляющий функцию живого носителя научного предания. Как часто учится учитель у своих учеников, сопричаствуя их активному усилию познать предмет! Как часто непонятное ученику, являвшееся долгое время камнем преткновения для его дальнейших усилий, открывается вдруг ему молниеносной интуицией через сопричастие его усилию товарища или даже через собственную попытку подвести другого к познаваемому предмету. Вследствие этого разнообразие интересов, способностей, индивидуальностей совершенно необходимо для успешности совместного урока. Здесь нужна некоторая «отсталость» одних, некоторая «успешность» других, ибо только при этом *фактическом* неравенстве познающих, правда, сопряженном с их *равноценностью*, метод научного мышления может открыться ученикам в своей подвижной активности, по новому разрешающий встающие *неожиданно* вопросы, парирующей возникшие вновь затруднения, открывающей новые перспективы и сочетающей новое со старым. Приобщиться к методу мышления, быть вовлеченным в его работу возможно лишь тогда, когда активность совокупно познающих воздвигла его в своей среде, когда, взрыхляя всё новый и новый материал, он сверкает своей неустанной бдительностью. Поэтому в абсолютно однообразной среде, среде безусловно одинакового уровня, обучение в подлинном смысле этого слова невозможно.

Конечно, упомянутая выше «отсталость» одних и «успешность» других имеет свои пределы. Для успешности совместного урока ученики должны быть подготовлены к уроку, в классе не должно быть ни слишком отсталых, ни слишком далеко ушедших вперед. Но это всё же должен быть класс, т. е. длительно совместно работающее общество, а не случайная группа, составляющаяся ad hoc именно к данному уроку и потом опять распадающаяся. Только работа в такой *постоянной* общественной группе может облегчить рост личности, развитие индивидуальности, которое есть всегда незаменимость лица на *своем месте*, т. е. внутри общества лиц, устремленных к одному и тому же общему им всем предмету.

Дальтонский план хочет прежде всего обеспечить развитие индивидуальности учащегося. И потому, после сказанного

выше, мы вправе видеть в отрицании начала целостности и распылении класса на случайные группы приготовляющих свои уроки учеников его искажение. Нетрудно показать, что такое понимание Дальтонского плана противоречит и замыслу его основателей. В той самой главе своей книги, где, излагая принципиальные основы Дальтонского плана, Е. Паркхерст ставит на первом месте свободу и индивидуальность ученика, она в качестве второго принципа Дальтонского плана выставляет «принцип кооперации» или «интеракции групповой жизни». «Задача демократического образования, цитирует она слова Д. Дьюи, заключается не только в том, чтобы сделать индивида разумными участниками жизни, непосредственно окружающей его общественной группы, но и в том, чтобы установить между различными группами такое постоянное взаимодействие (interaction), чтобы ни один индивид, ни одна экономическая группа не могла предполагать возможности для себя жить независимо от других» (стр. 16). Школа для нее есть «живое социальное единство» (18). Она соглашается с тем, что «чем индивидуальнее, тем социальнее» (22). Мало того, по принципу целостности должна строиться не только жизнь учащихся, но и взаимоотношение отдельных учебных предметов. «Цель Дальтонского плана есть синтетическая цель». Это значит, что «главные предметы учебного плана должны быть преподаваемы синтетически, т. е. в их взаимоотношении друг к другу, а не как самодавлеющие области» (25). Уже это одно требование исключает уничтожение класса, как постоянной единицы совместной работы, и замену его меняющимися по своему составу группами по отдельным предметам «соответственно знаниям учеников по каждому предмету» (Ганц, 65). Если все предметы образуют прочную целостность, в которой один предмет вклинивается в другой, и все взаимодействует друг с другом как в целом, так и в деталях, то очевидно невозможно, чтобы группа учеников, занимающихся совместно по одному предмету, не совпала с такой же группой другого предмета. Тем самым мы отнюдь не отрицаем полезности образования учениками во время приготовления ими уроков более тесных и менее прочных по своему составу групп. Мы только утверждаем, что эти свободно образующиеся и текучие группы не могут притязать на то, чтобы заменить собою класс, как основную общественную единицу школьной работы.

Что такая замена не имеется в виду основателями Даль-

тонского плана, показывает внимательное рассмотрение приложенных в книге Паркхерст примерных учебных планов, расписания уроков и разъясняющих их статей педагогов, работающих согласно новому плану. Так, из приведенных на стр. 160—161 примерного расписания занятий мы видим, что двум с четвертью часам ежедневных индивидуальных занятий согласно Дальтонскому плану (за вычетом рекреаций) соответствует *столько же* классных занятий (за исключением среды). При этом классные занятия имеют место по всем предметам, и самое деление на классы производится на основе возраста учеников. В некоторых школах, введших у себя Дальтонский план, классные уроки имеют место по крайней мере один раз в неделю по каждому предмету. «Следует помнить, говорит Дж. Идс, что Дальтонский план не есть система Монтессори» (166). «И потому лучшие результаты мы получим тогда, когда классному преподаванию и индивидуальным занятиям будет отведено подобающее им место» (169). «Соотношение между классными уроками и свободными занятиями должно видоизменяться соответственно потребностям данного класса (form!) и особенностями данного предмета в данное время. Отмена совместных уроков не составляет существенной части плана» (Роза Бассет, там же, 139).

VI.

Основное положение настоящей статьи мы, думается, можем считать доказанным нами. *Идея трудовой школы и идея Дальтонского плана* не исключают, а *взаимно дополняют друг друга*. Оба эти течения направлены против механической схемы старой школы, строившейся по типу отвлеченного (фактического) равенства. Оба они стремятся заменить эту старую схему школьной работы идеей труда, строющегося на начале целостности, оборотной стороной которого является начало личности, или индивидуальности. Преобразовывая классный урок, течение «трудовой школы» оставляло без должного внимания вытекающую отсюда проблему преобразования индивидуальных занятий учеников, «приготовления ими уроков». Эту проблему как раз успешно разрешает Дальтонский план, основные идеи которого могут быть осуществлены, однако, при соответственном преобразовании, а не при отмене совместных классных занятий учеников. Что преобразование школьной работы учеников на основе новой схемы требует переопределения

традиционной пропорции между «классными занятиями» и «приготовлением уроков», т. е. индивидуальными занятиями. — это очевидно. Но было бы преждевременно утверждать, что это перераспределение должно произойти в направлении гегемонии одних или других. Напротив, следует признать принципиальную равноценность обоих видов занятий, не исключающей того, что как это было и в старой школе в разных возрастных группах и в разных предметах, в зависимости также от окружающей общей обстановки, может количественно преобладать то один, то другой вид занятий.

В идее, однако, принцип целостности, выдвигаемый трудовой школой, есть в сущности не что иное, как начало личности, которое прежде всего имеет в виду Дальтонский план. Подобно тому, как последний, оторвавшись от принципа целостности, вырождается в приготовление учениками уроков под надзором репетитора, точно так же только начало личности может предохранить трудовую школу от вырождения ее в школу профессиональную. Тем самым еще раз подтверждается основное положение всякой правильной философии об единстве социального и личного начала в этике и философии права, высказывавшееся с особенною силой Платоном, Руссо, Фихте, а в педагогике защищавшееся Песталоцци, Фребелем, Дьюи *). Конечно, в эмпирической действительности, всегда искажающей идеальное стремление мира, общество и личность видимо борются друг с другом. Точно также и в жизни школы то или иное начало будет всегда по необходимости преобладать. Но следует помнить, что преобладание это возможно только в известных пределах: гегемония личного начала или начала общественного ведет к его собственному саморазрушению, и задача педагога заключается в их гармоничном сочетании, точнее — в таком утверждении каждого из обоих начал, благодаря которому само собою выявляется начало иное.

Проф. С. И. Гессен.

---

*) Что Е. Паркхерст также чувствует это единство, показывает приводимый ею отзыв одной английской учительницы (стр. 115). В нем проводится аналогия между Дальтонским планом и «средневековой гильдейской системой», которая, в сознании выдвигающих идею возрождения гильдий кругов английского общества, является классическим образцом сочетания личного и общественного начала.

Детская беспризорность и борьба с нею в Сов. России.

I.

Из разрозненных, время от времени появляющихся газетных заметок, из писем, которые доходят до нас из России, из устных сообщений лиц, приезжающих оттуда, и из других источников спорадически и нерегулярно мы получаем сведения о положении молодежи в современной России*). Не наступило ли время несколько более внимательно, чем это было до сих пор, присмотреться к этой стороне русской жизни, подвергнуть ее беспристрастному изучению, дать себе отчет в том, как отразились последние страшные годы на жизни подрастающего поколения, того «племени молодого, незнакомого», которое идет нам на смену?

Поставленная задача могла бы получить сколько-нибудь удовлетворительное разрешение только путем коллективной работы, требующей как систематического собирания относящихся сюда данных и материалов, так и специальной разработки их по принадлежности — педагогами, врачами, юристами, социальными политиками. Мы надеемся, что значение этой задачи будет осознано и что ее осуществление не заставит себя долго ждать. Пока же нам представляется небесполезной и частичная разработка собранных личными усилиями материалов. Цель последующего изложения — дать краткий и схематический очерк положения беспризорной молодежи в современной России, опираясь при этом почти исключительно на данные, опубликованные в самой России.

Литература вопроса, к сожалению, далеко не в полной мере была нам доступна. Между тем она является довольно значительной. Укажем только главнейшие работы:

1. Детская беспризорность. (Предупреждение и борьба с ней.) Изд. «Красная Новь». Москва. 1923. Здесь помещены

*) Весьма ценный документальный материал о положении детей в советской России (до 1921 г.) содержит книга д-ра Бориса Соколова: Спасите детей! (О детях советской России). Прага. 1921 г.

статьи: С. Копелянской (Органы и учреждения для беспризорных детей*). М. Н. Гернета (Детская социальная инспекция), Е. Агриковой (Первичные учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних), А. Трайнина (Комиссии по делам о несовершеннолетних), Силова (Опека, как мера борьбы с детской беспризорностью).

2. Охрана детства. Сборник литературы по вопросам социально-правовой охраны детства. Изд. Главсоцобса У.С.С.Р. Харьков. 1922.

3. Григ. Рындзюнский и Т. М. Савинская. Детское право Р.С.Ф.С.Р. Юрид. изд-ство Наркомюста. Москва. 1923 г. (Особенно главы III и VI.)

4. В. И. Куфаев. Правонарушения и беспризорность несовершеннолетних. «Советское право». 1922 г., июнь. Статьи того же автора в журналах «Народное Просвещение» (1922 г. № 105) и «Право и Жизнь» (1923 г., № 1).

5. На помощь ребенку. Изд. Центр. Комитета по организации исцели беспризорного и больного ребенка. Петроград. 1923 г.

6. Л. М. Василевский. Детская «преступность» и детский суд. С предисловием проф. П. И. Люблинского. Тверь. 1923. Работа д-ра Василевского представляет ценность в виду обилия содержащегося в ней фактического материала**).

7. Н. П. Гришаков. Детская преступность и борьба с ней путем воспитания. Орел. Госиздат. 1922.

8. Здоровые дети — светоч будущего. Сборник, изданный Наркомздравом. 1923 г. (В частности статья Р. Поляковой. Первичные учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних).

9. Современный ребенок. Сборник под ред. проф. Корнилова и Н. Рыбникова. М. 1923. (В частности — статья Сагалова. дающая разработку анкеты о т. н. приютском одичании).

10. Проф. П. И. Люблинский. Законодательная охрана труда детей и подростков. Петербург. Изд. Academia. 1923 г. (Книга содержит ценный материал и по вопросу о беспризорных детях в современной России.)

---

*) См. также ст. г-жи Копелянской. Правовая защита несовершеннолетних в журнале «Социальное воспитание». 1921 г. № 3—4.

**) В работе Л. М. Василевского имеется довольно подробная библиография вопроса (стр. 186—188) и перечень главнейших законодательных актов советской власти по вопросу о правовом положении молодежи (стр. 188—190).

11. Е. Тарновский. Преступность несовершеннолетних. Еженедельник Советской Юстиции. 1923 г. № 29.

Кроме того, отрывочный, но в своей совокупности довольно значительный, материал разбросан в ежедневной советской печати *) и в специальных органах — педагогических, медицинских и пр. Мы употребляем выражение «значительный», имея в виду относительное обилие фактических данных, заключающихся в указанном материале. Фундаментальных работ по интересующему нас вопросу в советской России не появлялось, как это прямо признает д-р Л. М. Василевский, указывающий, что серьезная литература предмета «почти вся дореволюционная», а работы последних лет — «преимущественно отчетного или полемического свойства**). К этому мы должны прибавить, что почти все более ценное принадлежит перу старых работников — М. Н. Гернета, П. И. Люблинского, А. С. Грибоедова, А. Н. Трайнина, Л. Г. Оршанского и нек. др.

II.

В советской литературе мы встречаем нередко весьма высокую оценку того, что сделано за последние годы в России в смысле попечения о детях. Так, в предисловии к изданному Комиссариатом Юстиции сборнику «Детское право Р.С.Ф.С.Р.» мы читаем: «Октябрьская революция принесла с собой ряд мероприятий, поставивших своей задачей всестороннюю заботу о подрастающем поколении, признанную государственной задачей ... Эта работа ... проходит через все прожитое пятилетие Советской власти, *составляя одну из наиболее красочных страниц ее деятельности* ... Сеть детских учреждений покрыла страну, тысячные армии работников обслуживают их, и единичные начинания немногих пионеров, боровшихся за жизнь детей, за их права на лучшее будущее и тщетно пробивавших брешь общественного равнодушия в дореволюционные годы, утонули в потоке массовой работы на нужды и поддержку детей***). Со своей стороны, г. Л. М. Василевский пишет: «*Только у нас* государство считает себя верховным опекуном всего детского населения и действует — там, где сталкиваются

*) Ср. в частности статью «О беспризорных детях» в «Изв. ВЦИК'а», 1921 г., № 49, а также статьи А. Калининой: «Еще раз о детской беспризорности» и Мих. Артамонова: «Дети города» — в «Изв. ВЦИК'а» от 24 марта 1923 г., № 65 (1802).

**) Л. М. Василевский, цит. соч., стр. XII.

***) Детское право Р.С.Ф.С.Р., стр. 3.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 61 - 80

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

интересы взрослых и детей — всегда в интересах последних. *Только у нас* воспитание детей родителями признается не только правом этих последних, но и общественной обязанностью» *). По словам того же автора, русское законодательство о детях представляет «более последовательное и смелое развитие тех положений, которыми руководствуется законодательство Америки, Англии, отчасти Пруссии и т. д. *Именно эта последовательность, это доведение до конца основных положений и составляет великую заслугу русской революции***).

Если бы можно было судить о действительности по законодательным актам и правительственным декларациям, то в подкрепление своих слов цитированные авторы могли бы привести хотя бы ст. 153 Советского Кодекса законов об актах гражд. состояния, определяющую, что «родительские права осуществляются *исключительно* в интересах детей», или сослаться на декрет 14 января 1918 г., по которому к несовершеннолетним преступникам до 17 лет могли применяться лишь меры медико-педагогического воздействия. Радикализм и прямолинейность этих постановлений стоит вне спора, но — увы! — жестокая действительноть или наполняет их совсем иным содержанием, или превращает в их leges imperfectae, в законы недействующие.

Оффициальная советская статистика и все без исключения авторы работ, вышедших в России, свидетельствуют вполне единодушно об ужасающем росте детской беспризорности и тесно связанной с нею детской преступности за последние 6 лет. «Беспризорность», по правильному определению проф. П. И. Люблинского, «есть явление социальное. Беспризорным является малолетний, лишенный родительского дома или заботливой семейной обстановки... беспризорным является малолетний, предоставленный самому себе и случайным влияниям окружающей среды в тот период, когда он еще нуждается в семейной или социальной опеке». Отмеченный здесь основной фактор, порождающий беспризорность молодежи, — распад семьи — быть может, никогда и нигде не проявлялся с такой стихийной силой, как в современной России. К огромному числу детей-сирот, потерявших отца или обоих родителей в результате обще-европейской и гражданской войны, присоединилось неисчислимое количество детей, потерявших родителей

*) Л. М. Василевский, цит. соч., стр. 4.
**) Там же, стр. 5.

во время ужасающего голода, а также детей, утративших — часто безнадежно и бесследно — всякую связь с семьей во время массового исхода населения из голодающих губерний. А наряду с указанными действовали и другие причины — общий распад социальных связей, резкое падение семейного начала в связи с соответствующими тенденциями советского семейного и брачного права, отвлечение несовершеннолетних подростков от семьи в самую гущу политической жизни в ее грубейших проявлениях и т. д.

Прежде чем дать некоторые статистические и бытовые иллюстрации высказанных только что положений, мы считаем уместным, остановиться на вопросе о том, какую оценку получает семья семейное начало, семейное воспитание у идеологов советско-коммунистического строя. Вот какие суждения высказывает по этому вопросу г. Гойхбарг, принимавший ближайшее участие в кодификации советского брачного, семейного и опекунского права. «Если бы,» — говорит он, — «у нас уже окончательно воцарился социалистический строй, мы должны были бы частную, индивидуальную, родительскую заботу о детях заменить без всяких изъятий общественной заботой о них. Но мы живем в переходное время ... С точки зрения советского права переходного времени, *семья призвана заботиться о малолетних и им подобных членах своих лишь постольку, поскольку их не обеспечивает, не оказывает им своего непосредственного покровительства организованное общество в лице государственной власти*, при чем область этого общественного попечения расширяется все более и более».*) Организация государственной опеки, по мнению г. Гойхбарга, «*должна показать родителям, что общественный уход за детьми дает гораздо лучшие результаты, чем частный, индивидуальный, ненаучный и нерациональный уход отдельных «любящих», но невежественных родителей, не обладающих теми силами, средствами, способами, приспособлениями, какими обладает организованное общество; она должна*, т. обр., *отучить родителей от той узкой и неразумной любви к детям, которая выражается в стремлении держать их около себя, не выпускать из ограниченного круга семьи ...*»**). Отрицательное отношение к семейному началу высказано в приведенных словах с не-

*) А. Г. Гойхбарг. Брачное, семейное и опекунское право советской Республики. 1922 г., стр. 142.

**) Там же, стр. 143.

двусмысленной категоричностью, равно как и убеждение в безусловном преимуществе государственного попечения перед семейным воспитанием.

В советской педагогической литературе охарактеризованная тенденция с особенной определенностью выступает у г-жи З. Лилиной. «Не является ли родительская любовь в бо́льшей своей части любовью, идущею во вред ребенку?» спрашивает г-жа З. Лилина и отвечает на этот вопрос утвердительно. «Семья индивидуальна и эгоистична, и дитя, воспитываемое ею, по бо́льшей части, антисоциально, преисполнено эгоистических стремлений».*) Эти мысли г-жа З. Лилина повторяет в разных вариациях: «Семья эгоистична, антиобщественна . . . Родители реакционны, и в 1905 г. они пошли своей организацией против свободолюбивых стремлений своих детей». «Неуместны эти эгоистические побуждения отдельных родителей в коммунистическом обществе, положившем в основу своего построения не личный интерес, а интерес общества, не эгоистические побуждения, а благо всего коллектива».**) Выводы г-жи З. Лилиной близки к выводам г. Гойхбарга: обанкротившееся семейное воспитание должно быть заменено социально-трудовым воспитанием в детских садах, очагах, школах-клубах и детских домах.

Мы останавливаемся с некоторой подробностью на этих суждениях советских авторов, ибо они формулируют оффициальную доктрину, находящую свое выражение и в общем направлении социальной политики советской власти.***) В своем месте мы постараемся показать, в какой мере это социально-политическое и педагогическое экспериментирование оправдывается фактами действительной жизни.

III.

Еслибы даже власть своими мероприятиями и не способствовала распаду семейных связей, то и без того органам социального попеченія о детях было бы достаточно работы. Ведь — страшно сказать! — в советской России насчитывается *семь*

*) З. Лилина. Социально-трудовое воспитание. Итог четырехлетней работы с октябрьской революции 1917 г. до октября 1921 г. Петербург, 1921г., стр. 10, 11.

**) Там же, стр. 27. Ср. также Д-р Борис Соколов. Цит. соч., стр. 17.

***) В оффициальном издании «Детское право РСФСР» советское право характеризуется, как «новое право, *столь решительно порвавшее с родительской властью*». (Стр. 67.)

миллионов беспризорных детей. «У нас», — пишет г-жа Крупская в «Правде» (1923 г., № 51). — «зарегистрировано семь миллионов беспризорных детей — а в детских домах самое большее помещается 800 тысяч. Куда же девать остальных? ... Мы мало думаем о беспризорности и еще меньше делаем для ликвидации ее. Неужели мы так тупы, что можем только твердить беспризорным издевательские слова: марш к родителям или в детские дома! Ведь, ни родителей, ни детских домов нет!» Со своей стороны, г-жа А. Калинина в ст. «Еще раз о детской беспризорности» («Изв. ВЦИК'а», 1923 г., № 65) приводит данные о положении беспризорных детей в столице Р. С. Ф. С. Р. — Москве. «Десятки тысяч детей гибнут в буквальном и переносном смысле этого слова. Целые армии детского пролетариата обречены стоять на границе жизни и смерти, обречены гнить физически и морально». А кругом, по утверждению г-жи Калининой, «полное постыдное равнодушие». «Общественные организации, оставаясь в позе бесстрастного, благородного созерцателя, изредка ради приличия ворчащего на «творящиеся безобразия», только предъявляли требование за требованием одно категоричнее и решительнее другого: «Немедленно заберите всех беспризорных детей»; «Разгрузите от беспризорных детей все вокзалы, все отделения милиции.» Необходимо подчеркнуть, что статья г-жи Калининой относится к марту 1923 года.*). Что же сказать о положении детей во время страшного голода 1921 и 1922 г.? В своей брошюре «Жуткая летопись голода» (Уфа. 1921 г.) Л. М. Василевский повествует о детских шайках, имевших целью *людоедство и трупоедство*. Автор находит утешение в том, что «употребление человеческого мяса детьми — совершенно исключительная категория преступлений. Даже в кошмарные голодные годы таких случаев было зарегистрировано всего (Sic!) несколько сотен, а в будущем, несомненно, они и совсем исчезнут».**) В 1922 году власт вынуждена была принять особые меры борьбы с новым страшным явлением — *детским бандитизмом*. В циркуляре № 36 всем ревтрибуналам, опубликованном в «Еженедельнике Советской

---

*) Л. М. Василевский приводит данные о детской беспризорности к лету 1923 года по отдельным губерниям: одна Вятская губерния насчитывала 37500 беспризорных детей, Симбирская — 46800, Самарская — 61600. Л. М. Василевский, цит. соч., стр. 128, прим. 1.

**) Там же, стр. 43. Ср. также ст. др. И. М. Левинсона. Детские правонарушения на почве голода. Журнал «Путь просвещения» (Харьков), 1922 г., № 3.

Юстиции» (1922 г., № 12, стр. 14), мы читаем: «... Материалы, имеющиеся в распоряжении Верх. Трибунала, устанавливают колоссальный рост преступлений, совершаемых несовершеннолетними (так, в Казанской губернии принял значительные размеры детский бандитизм). ... возможно быстрое искоренение указанного явления должно быть ударной задачей революционного суда».

Немецкий криминалист Дг. Хагеманн, имевший доступ к подлинным материалам советской уголовной полицейской статистики, сообщает следующие данные о преступности несовершеннолетних в России (без Украины) за 1922 год. Всего было совершено несовершеннолетними тяжких преступлений — 36.000. Из общего числа преступлений, учиненных несовершеннолетними, 20% падает на детей в возрасте от 8 до 12 лет, 35% на юных лиц в возрасте от 15—18 лет.*)

Бытовая обстановка, взвращивающая ядовитый цвет детской беспризорности и преступности, поистине, кошмарна. Автор этих строк собрал целую пачку вырезок из советских и других изданий, рисующих эту сторону жизни. Мы вынуждены ограничиться здесь лишь немногими примерами. Вот как рисует положение беспризорных детей один из последних номеров харьковской газеты «Коммунист». «Голодные, простуженные насквозь маленькие оборвыши спят под котлами, в которых варят асфальт, в общественных отхожих местах, в мусорных ящиках. Их гонят, толкают, бьют. Рты волчанкою и язвами изрыты, на коже пятнистые лишаи, десны кровоточат. Многие обессилены настолько, что уже и милостыни не просят».

Не менее удручающую картину рисует московский корреспондент «Frankfurter Zeitung» г. Георгий Попов: «На остановках трамвая в вагоны забираются покрытые вшами, больные и грязные дети, пристают к пассажирам и просят милостыни. На железно-дорожных станциях, где поезда в России стоят часами, эти дети под дождем и на холоду стоят часто по два, а иногда и по шесть часов, перед окнами какого-нибудь «лучшего» вагона и с невероятным терпением просят хлеба.

---

*) Regierungsrat Dr. Hagemann. Die Polizei in Sowiet-Russland. »Deutsche Juristen-Zeitung«. 1923. Heft 13/14, стр. 404, 405. Furchtbar ist die »Statistik über Verbrechen Jugendlicher«, замечает, приводя эти цифры, немецкий автор. Не лучше положение и на Украине. По данным Украинского Совнаркома за первое полугодие 1923 г. зарегистрировано 29.317 преступлений, совершенных беспризорными детьми. Общее число беспризорных достигло цифры 1,056.290; из них только 14% находят сяна попечении Наркомздрава и Наркомпроса.

Сотни тысячи раз, часами, своими монотонными, нервирующими и безнадежными голосами они повторяют: «Дяденька, дай хлеба». Некоторые из них чем-то торгуют, но существует закон советского правительства, запрещающий лицам моложе 14 лет торговать на улицах. Часто видишь поэтому, как милиционер «арестовывает» 8-летнего или 9-летнего парнишку за то, что он в качестве неполноправного нэпмана продает папиросы или шнурки для ботинок. Мальчишка отбивается руками и ногами и отчаянно ревет. На улицах происходят отвратительные сцены, ребенка избивают на улице до крови и насильно отправляют в тюрму, в «че—ку», как говорят прохожие. Нередко видишь огромных милиционеров при шашке и огнестрельном оружии, экспортирующих детей от 10—12 лет, точно это тяжкие преступники». Не менее безнадежным представляется положение детей-уличных торговцев в современной России и в изображении проф. П. И. Люблинского.*) «Держа свой скромный товар на руках или на небольшом лотке, подросток зорко оглядывается кругом, наблюдая, не идет ли по близости квартальный надзиратель или старший милиционер... Он привык уже видеть в милиции враждебную для себя силу, и это роднит его с другими элементами улицы, также ведущими борьбу с милицией и порядком... Его пищу составляют покупаемые у соседок-торговок булки и сладости, его беседы вращаются около цен и приятельских похождений, вокруг уличных сенсаций и преступлений, его единственное развлечение — нездоровый кинематограф или подозрительная чайная. До поздней ночи он простаивает у ярко освещенных входов в кинематографы, кафе, рестораны, клубы, наблюдая за ночною жизнью веселящихся нэпманов. Его идеал жить так — как живут они. Средством для этого может служить «удачное дело». По роду своих занятий у него имеются хорошие знакомства в мире уличных героев, мелких карманников, а порою и крупных громил и налетчиков, которые при желании легко вовлекают его в свою среду».

Мы не касаемся здесь вопроса о страшном развитии детской проституции в советской России, отсылая читателя к работе д-ра Бориса Соколова (Цит. соч., стр. 54—60).

Одним из характерных и в некотором роде специфических явлений русской жизни последних лет, особенно же пер-

*) Ср. П. И. Люблинский. «Законодательная охрана труда детей и подростков». Петербург. 1923. Стр. 72, 73.

вых лет советской власти, являлось привлечение подростков к общественным и государственным должностям. Нужно ли говорить, как это отражалось на детях? Др. Л. М. Василевский полагает, что «для эпохи начального революционного строительства такой порядок был до известной степени неизбежен».*) Но, высказывая эту странную мысль, и этот автор признает огромный вред, который принес этот «порядок». «Особенно вредно», — говорит он — «это сказывалось в области продовольственной. В годы государственного снабжения большинства граждан слабая, податливая натура 15—16-летнего юноши, очутившегося в соблазнительной близости ко всякого рода материальным благам (выдачи, ордера, пропуска по ж.-д. и пр.) сплошь и рядом не могла устоять против искушений, особенно в среде голодной и полуголодной бедноты городских окраин. Подталкиваемые взрослыми, юные служащие продкомов и вообще хозяйственных органов, а также милиции, Ч. К. и пр. нередко шли на подлоги, симуляцию хищений, грабежей и пр.... Пребывание малолетних на государственной службе, столь распространенное в первые годы революции, было гибельно в силу сознания своего могущества — пусть сильно преувеличенного ребяческой фантазией... Крайний вред приносило связанное со службой в милиции и Ч. К. право ношения оружия. Тысячи и десятки тысяч подростков, иногда едва только вышедших из самых юных лет, не старше 12—14 лет, отвыкали от учебных занятий, от нормального образа жизни, изнывая в бесчисленных канцеляриях».**) Надо заметить при этом, что в силу ст. 9 Гражд. Код., несовершеннолетние от 14 лет в праве самостоятельно распоряжаться получаемой ими заработной платой. И оффициальные комментаторы видят в этом «правильно и логически проведенный принцип трудового начала, уважения к трудящемуся и *уверенности в том, что тот, кто сумел заработать, сумеет и распорядиться своим заработком*».***) Между тем общеизвестный опыт всех стран указывает, что неограниченное право подростков распоряжаться своим заработком в огромном числе случаев имеет гибельные для них последствия.

Отметим в заключение две частности. Как известно, зна-

---

*) Л. М. Василевский, цит. соч., стр. 70.

**) Там же, стр. 70, 71. Говоря о службе подростком в Че-ка, автор умалчивает о растлевающей атмосфере этого учреждения.

***) Ср. «Детское право РСФСР.», стр. 27.

чительную роль в деле развращения малолетних играет т. н. непристойный кинематограф. Казалось бы, что советская власть, монополизировав кинематографическую промышленность, могла бы оградить молодежь от влияния развращающих фильм. Но этого не делается. Описывая сеанс непристойной кинематографии, «Красная Газета» замечает: «Главным контингентом посетителей этого, с позволения сказать, кино, является местная детвора, во-первых, школьная, а во-вторых, уличная. И вот эти-то дети улицы, смотря здесь картины «сногсшибательных» драм, нередко с грубо-эротическим содержанием, сопровождают их иногда такими дико-неприличными выкриками-комментариями, что и взрослому человеку становится больно на душе и невольно навязываются вопросы: «Да дети ли это перед тобою? ... Чего же можно ожидать от них дальше?»*)

Характерно также, что посещение судебных заседаний доступно в настоящее время в России подросткам, начиная с 14 лет. По мнению председателя московского народного суда г. Лисицына, народный суд в противоположность суду буржуазному, «с его показной торжественностью и лицемерием», может принести только пользу подростку, «как школа справедливости и революционного сознания». Впрочем, точка зрения г. Лисицына вызывает возражения, напр., со стороны др. Л. М. Василевского: «Пользы от посещения судебных мест для подростков быть не может — революционизирующие впечатления надо ему обеспечить (?) другим путем».**)

IV.

После этого краткого обзора положения беспризорной молодежи в современной России естественно остановиться на вопросе о том, какие методы и приемы борьбы, или, употребляя цитированное выражение г. Гойхбарга, какие «силы, средства, способы и приспособления», противопоставляются этому социальному бедствию.

Основным органом по борьбе с детской беспризорностью является т. н. *детская социальная инспекция*. (См. Положение о детской соц. инспекции от 23 сентября 1921 г. Собр. узак. 1921 г. № 66, ст. 506 и внесенные в него 13 сентября 1922 г. изменения. Собр. узак. 1922 г. № 59, ст. 745.) Идея, положенная

*) Цитируем по газете «Руль», 1922 г., № 577.
**) Л. М. Василевский, цит. соч., стр. 181.

в основу этого института, весьма близка к идее организации должностных попечителей probation officers англо-саксонского права, или Jugendamt'a немецкого права, — организации, существовавшей и при детских судах в дореволюционной России. В задачи детской социальной инспекции входят: а) борьба с детской беспризорностью, нищенством, проституцией, правонарушениями; б) борьба с эксплоатацией детей и дурным с ними обращением в семье и ремесленных и кустарных предприятиях, не пользующихся чужим наемным трудом. (Ст. 1.) В отношении предприятий, пользующихся наемным трудом, последнюю функцию выполняют инспекторы труда и их ассистенты из среды молодежи (Собр. узак. 1920, № 27, ст. 135). Органом детской социальной инспекции являются детские социальные инспекторы (братья и сестры социальной помощи) (Ст. 2). Детским социальным инспекторам вменяется в обязанность: а) дежурить в публичных местах (на улицах, площадях, столовых, вокзалах и т. п.); б) посещать ремесленные и кустарные учреждения, не пользующиеся чужим наемным трудом и, в случаях осведомления о злоупотреблении родительской или опекунской властью, посещать семьи, в которых эти злоупотребления имеют место; в) в случае надобности задерживать несовершеннолетних, препровождать их в детские приемные пункты; г) дежурить и производить допрос несовершеннолетних в приемно-распределительных пунктах. В особой инструкции, изданной в развитие Положения о социальной инспекции.*) указывается, что, участвуя в наблюдении за поведением детей в публичных местах, органы инспекции должны бороться с хулиганством, озорством, курением, азартной игрой, употреблением спиртных напитков, наркотиков и пр. (Ст. 2). Далее, в Инструкции выясняется цель задержания детей и направления их в приемные пункты: эти меры принимаются для установления причин беспризорности и правонарушения и принятия, через комиссию по делам о несовершеннолетних, необходимых мер медико-педагогического воздействия или розыска родителей и родственников детей заблудившихся и т. п. (Ст. 1).

Идея попечительного надзора за несовершеннолетними, как уже указывалась, не нова, и опыт англо-американских, а в последнее время и континентальных европейских государств

*) Текст Инструкции воспроизведен в издании «Детское право Р. С. Ф. С. Р.», стр. 69, 70.

в этом направлении весьма значителен и плодотворен. В формулировке ряда постановлений советского Положения о социальной детской инспекции содержится много здравых мыслей и предположений. Беда, однако, в том, что предположения эти так и остались преимущественно благочестивыми пожеланиями. По свидетельству д-ра Л. М. Василевского, даже в Петрограде в 1923 г. не было средств для организации инспекции, и второй по населению и по уровню детской преступности центр страны ее не имеет.*) По словам нар. комиссара здравоохранения Н. Семашко, «горсточка» братьев и сестер социальной инспекции «растворилась, растаяла в наших просторах. В итоге эти стражи детства принимают весьма слабое участие в судьбе городской молодежи» **). Но и там, где детская инспекция существует, этот институт в корне искажен принудительной и — если позволено будет так выразиться — противоестественной связью его с Коммунистическим Союзом Молодежи (т. н. Комсомолом). Члены Комсомола могут быть назначаемы социальными инспекторами с 18 лет (Стр. прим. к ст. 3 Пол. о детской соц. инспекции). Если вспомнить, какие функции возлагаются на социальных инспекторов, то нелепость этого положения будет ясна сама собой. Еще более определенно проявляется эта связь государственного учреждения с тою же партийной организацией в Положении об ассистентах инспекторов труда из среды молодежи (Собр. узак. 1920 г., № 27, ст. 135). Эти ассистенты избираются на собраниях делегатов фабрично-заводских ячеек и юношеских фракций Комсомола при профессиональных союзах (Ст. 4), не теряя связи с выдвинувшей их организацией Комсомола и обязательно состоя членами ее руководящих органов (Ст. 5). Равным образом, и, согласно «Правилам о частном патронате» (Ст. 5), при рекомендации лиц, которые пожелали бы взять на себя временное содержание детей и подростков, предписывается прежде всего обращаться в местные ячейки коммунистической партии.***)

*) Л. М. Василевский, цит. соч., стр. 142.

**) Цитируем по Л. М. Василевскому, стр. 142. Акт ревизии, произведенной Рабоче - крестьянской инспекцией, свидетельствует, что состав детских инспекторов совершенно неудовлетворителен и что вообще детская инспекция «как действительная сила в борьбе с детской преступностью не существует... Из многочисленных заданий, признанных в свое время ударными, не выполняется ни одно». Там же, стр. 173. 174.

***) Ср. «Правила о частном патронате» в сб. «Детское право Р. С. Ф. С. Р.», стр. 73.

Мы упоминали выше о т. н. *приемниках*, или *приемных домах*, куда должны направляться несовершеннолетние, задержанные органами инспекции или милиции. Мысль о замене такими учреждениями, играющими роль *временных* распределителей, размещения детей в милиционных (б. полицейских) участках, конечно, правильна. Не совсем понятно только, каким образом можно совместить в одном учреждении, хотя бы и распределительном, столь различные категории несовершеннолетних, которые перечисляет циркуляр от 11 марта 1920 г. Циркуляр этот упоминает о детях, занимающихся нищенством, проституцией, бродяжничеством, далее о кокаинистах, хулиганах, спекулянтах, правонарушителях, и наряду с ними говорит о детях, не имеющих пристанища, потерявших близких, заблудившихся. Неудивительно, что, по данным ревизии Рабоче-Крестьянской Инспекции, состояние приемных домов крайне плачевно. «Служебный персонал переобременен работой, не обеспечен... снабжение находится в неудовлетворительном состоянии, а меры медико-педагогического воздействия либо не применяются вовсе, либо применяются в таком виде, что мало чем отличаются от карательных *). Неудивительно и то, что оффициальный руководитель ведомства здравоохранения определяет приемные пункты и распределители, как «свалочное место».**)

План организации *детских домов-интернатов* не как временных приемных пунктов и распределителей, о которых говорилось выше, а как постоянных учреждений социального воспитания, план этот был развернут советской властью в первые годы революции чрезвычайно широко. По утверждению д-ра Л. М. Василевского, в Советской России «в первые годы революции развернулась огромная, в невиданно широком масштабе сеть детучреждений нормального типа» ***). Планы и намерения были самые широкие и надежды самые радужные. «Не один только приют с ночлегом и пищей... *должны* давать наши детдома, но и трудовое воспитание, систематическое и планомерное. Чтобы стать питомником граждан нового мира детдом *должен быть* и приютом, и школой-коммуной, и клубом. Не менее важна и забота о том, чтобы сделать жизнь ребенка в учреждении привлекательной, ра-

*) Ср. Л. М. Василевский, цит. соч., стр. 174.
**) Там же, стр. 128.
***) Приведено там же, стр. 176.

достной, полной красок, так, чтобы его не тянуло бежать из дома, чтобы он слил свою жизнь с жизнью учреждения и свои интересы с его интересами» *). Увы! может быть ни в одном пункте деятельности теперешней власти «бытие» и «долженствование» не расходились в такой мере, как именно в деле осуществления плана организации детских домов.

В начале 1921 г. газета «Правда» следующим образом характеризовала положение детских домов. «Детям живется очень плохо: детские дома не отапливаются и дети голодают, болеют и мерзнут. Смертность среди них увеличивается в огромных размерах. Часто в детских домах и коммунах нет надлежащего оборудования, и дети спят на холодном полу и обедают из разбитых чашек, употребляя пальцы вместо ложек».**) В начале 1922 г. московские «Известия» опубликовали отчет о результатах обследования детских домов. Снабжение детей — констатирует отчет — находится в неудовлетворительном состоянии. Побеги детей — обычное явление. Нередки случаи избиения руководителей. Под видом несовершеннолетних в детские дома проникают массами взрослые, чтобы избежать суда и заключения. Нравственная атмосфера в детских домах самая невероятная, и дети доходят до полного морального и физического извращения***). Циркуляр № 33 Главного управления Социального воспитания (т. н. Главсоцвоса) (1922 г.) рекомендует детским домам улучшать свое положение через самоснабжение. Тот же циркуляр воспрещает устройство спектаклей в целях улучшения материального положения детских домов «в виду того, что в этих спектаклях большую роль играет детский балет. Участвующие в нем, выступая многократно, привыкают смотреть на себя, как на артистов, отвлекаются от правильной работы и невольно подчиняются влиянию толпы зрителей ... *Танцы часто исполняются в слишком легких костюмах и в балетной обстановке*»****).

По данным Нар. Комиссара здравоохранения Н. Семашко, опубликованным в сборнике «На помощь ребенку» (1923 г.), санитарное состояние детских домов в Москве рисуется в след. виде. Питание детей ниже среднего оказалось у 33.7%, перв-

*) Там же, стр. 129.

**) «Правда» от 27 февраля 1921. Цитируем по книге Б. Соколова, стр. 47.

***) Цитируем по книге Л. М. Василевского, стр. 174.

****) Ср. журнал «Народное Просвещение». Еженедельник Нар. Комиссариата Просвещения. 1922 г. № 104.

ные заболевания были обнаружены у 20%, туберкулезом были больны или обнаруживали наклонность к нему 53%, больное сердце было у 26%. Еще более удручающие цифры дает обследование детских домов в Казанской губернии. Наряду с этим, по словам г. Луначарского, «положение работников детских домов ужасающее. Учителя сплошь голодают, лишены одежды, не получают жалованья целые месяцы». (См. «Изв. ВЦИК'а» 1921 г., № 41.)

Д-р Л. М. Василевский специально останавливается на двух сторонах жизни детских домов — на дефектах их хозяйственной организации и на побегах воспитанников детских домов. «Недостатки хозяйственной организации детдомов, слабый надзор и пр. приводят к очень частым кражам инвентаря детдомов, совершаемых их питомцами. Это расхищение с таким трудом добываемого белья, посуды, одеял и пр. не только увеличивает преступность среди населения детдомов, но и лишает обстановку учреждений последних следов привлекательности и уюта. Чем больше расхищается имущество и беднеет учреждение, тем меньше дети дорожат пребыванием в нем, тем чаще они из него убегают, попадая в объятия рынка, нищенства, спекуляции и воровства» *). По наблюдениям того же автора «в громадном большинстве случаев дети бегут от голода, от холода, отсутствия теплой одежды, от слишком тяжелой работы, от придирок воспитателей и жажды ласки...**).

Педагогическая сторона организации детских домов искажается вторжением в них политики. Г-жа Лилина сообщает об устройстве бесед с детьми на *текущие политические темы*, как в советской России, так и в других странах, и с удовлетворением говорит о том, что «детские дома, по мере возможности, снабжаются литературой на экономические и политические темы. «Все учащиеся», по сообщению г-жи Лилиной, «принимают участие... во всех революционных праздествах манифестациях и шествиях наравне и совместно с коммунистическим союзом молодежи. Комм. союзом молодежи организованы в большинстве школ и детских домов коммунистические коллективы молодежи»***). Это вторжение политики в школы и детские дома, видимо, встречает противодействие как со стороны педагогов, так и со стороны воспитанников.

---

*) Л. М. Василевский, цит. соч., стр. 128, 129.
**) Там же, стр. 154.
***) Лилина, цит. соч., стр. 105.

Так. г-жа Лилина весьма смущена тем, что *большинство наших педагогов и воспитателей до сих пор еще не проникось коммунистическими идеями* и не могут дать нужных и правильных ответов на волнующие детей вопросы в области экономического и политического преобразования советской России и устремлений пролетариата всех стран» *). Со своей стороны, г. Александров в харьковском журнале «Путь Просвещения» (1922 г., № 4, стр. 161) жалуется на «оппозиционность» самих детей. «Каждая семья» — говорит он, «так или иначе потерпела от событий: каждая улица видела кровь и трупы, слышала стоны. И ребенку это прежде всего врезалось в память. Ребенок видит в революции только лик зверя. Так его научила испуганная улица и семья с ее стихийным консерватизмом. А лозунги, ради которых взрослые терпят все и которые так медленно воплощаются в жизнь, мало понятны ему. Вот почему *детская среда зачастую бывает самой оппозиционной в политическом направлении*» **).

Существовавшая сеть детских домов в последнее время подверглась чрезвычайному сокращению. В силу циркуляра № 61 всем Губсоцвосам (См. журнал «Народное Просвещение». 1922 г., № 104), состав детей в детских домах подлежал пересмотру и в них должны быть оставлены только: 1) круглые сироты;2) полусироты, дети красноармейцев действующей службы; 3) дети, подвергающиеся жестокому обращению или находящиеся в ненормальной обстановке. К апрелю 1922 года число детских домов было сокращено до 50%, местами до 75%. В частности, произошло это за счет детей — жертв голода, массами переселявшихся из одной губернии в другую. «Как только организации узнали, что голодная кампания окончена», — читаем мы в «Изв. ВЦИК'а» (1923 г., № 73), — «они стали отказывать детям в помощи и настойчиво требовали приемки от них детей. Детей выпустили из детских домов — сказали им, что голод кончился, и они могут ехать домой. На вокзалах образовалось большое скопление детей. Но многие из них через некоторое время вернулись обратно. Оказалось, что у одних умерли родители, у других уехали, гонимые голодом и до сих пор не вернулись, у третьих семьи еще не оправи-

*) Там же, стр. 105.

**) Ср. также ст. Н. Познанского: «Революция и дети» («Вестник Просвещения». 1923 г., № 1), содержание которой сообщено г. А. Бемом в журнале «Русская школа за рубежом», 1923 г., кн. 4, стр. 111, 112.

лись от голода и отказываются их принять». Только немногие из этих несчастных нашли вновь приют в детских домах. остальные пополнили собой миллионную армию беспризорных, ибо, по словам той же газеты. «средства уже исчерпаны. содержать беспризорных не на что».

Положение беспризорных детей в Советской России. рисующееся в столь трагических чертах даже на основании оффициальных данных. было бы еще безысходнее, если бы не та благородная и щедрая помощь. которая была оказана Америкой («Ара»). Как известно, весьма значительная помощь была оказана также Чехословацкой Республикой. притом не только на месте, но и в форме принятия нескольких сот детей в чешские семьи. На этой стороне вопроса мы в этом по необходимости кратком очерке, к сожалению, лишены возможности остановиться.

По тому же соображению необходимой краткости мы в заключение лишь весьма бегло коснемся вопроса об организации *опеки* и о т. н. *частном патронате* в советской России. Что же касается мер борьбы с преступностью несовершеннолетних и в частности организации и форм деятельности комиссий по делам о несовершеннолетних (т. н. комонесы), то мы надеемся посвятить этому предмету особый очерк.

В силу ст. 192 Кодекса об актах гр. сост., *опеке* подлежит всякое несовершеннолетнее лицо. не находящееся на попечении родителей. При содержании детей в государственных учреждениях. как детские дома и т. п.. опекунские обязанности выполняются этими последними под общим наблюдением Отдела Народного Образования. В случаях же. когда несовершеннолетние не находятся в заведении-интернате, тот же отдел назначает им коллективного или единоличного опекуна. Под коллективной опекой разумеется случай возложения на данное лицо обязанности опекуна над группой подопечных детей с проживанием их под его надзором. Как свидетельствуют оффициальные данные, такой способ опеки мало отличается от детского дома небольшого размера. и поэтому не получил развития *). Впрочем, «Правила о частном патронате» предусматривают иную форму коллективной опеки, о чем — два слова ниже. Что касается индивидуальной опеки. то. в силу ст. 213 Код. об. акт. гр. сост., каждый граж-

*) «Детское право Р. С. Ф. С. Р.», стр. 40.

данин. назначенный Отделом Нар. Образования опекуном, обязан принять опеку.*) По оффициальным данным, количество детей, находящихся под опекой, неизмеримо меньше по сравнению с количеством детей, в ней нуждающихся. То, что и правила об опеке остались почти исключительно на бумаге, оффициальные органы объясняют фактической невозможностью для органов НКПроса выполнить возложенную на него обязанность «при слабости его аппарата, ограниченном числе лиц, способных надлежащим образом выполнить обязанности опекуна, и крайней ограниченности средств, имеющихся для этой цели.**)

К отдаче детей в частные семьи или к т. н. *частному патронату* советская власть относится принципиально отрицательно. К этой мере ее вынудила, однако, прямая необходимость. Об этом прямо говорит ст. 1 «Правил о частном патронате». В виду недостаточного количества детских домов и других учреждений социального воспитания. Наркомпрос находит возможным *временно* допустить отдачу детей и подростков на содержание в семьи (частный патронат)». Мы уже упоминали ранее, что главным органом, от которого Отдел Нар. Обр. должен получить указания на подходящие для размещения детей семьи, являются местные ячейки коммунистической партии (Ст. 5 Правил). В случаях, когда принимающие малолетнего лица не назначаются, вместе с тем, и опекунами, охрана его интересов и направление воспитания поручается должностному опекуну. Опекуну этому, называемому коллективным, вручается надзор за размещенными у частных лиц детьми и подростками, в числе не свыше двадцати (Ст. 7 Правил). Это и есть новая форма коллективной опеки. О результате работы частной патронаты сведений пока не имеется. Но о том, что он не получил сколько-нибудь значительного распространения, можно заключить из воззвания НКПроса и НКСоциального обеспечения от 18 февраля 1922 года, обращенного к крестьянству. «Необходимо помнить», говорится в этом воззвании, «что *количество нуждающихся в обеспечении детей исчисляется миллионами*, и что помощь

---

*) О некоторых изъятиях из этого положения см. в ст. 214 того же Кодекса.

**) «Детское право РСФСР.», страница 36. Порядок учреждения опеки и делопроизводства отдела социально-правовой охраны детей по опекам определен в циркуляре Наркомпроса по Главсоцбесу от 2 января 1922 г. за № 40.

даже небольшому числу детей в каждой волости в общем итоге по всем волостям Р. С. Ф. С. Р. дает огромное количество спасенных от гибели человеческих жизней. *)

В заключение мы попытаемся кратко формулировать выводы, вытекающие из предшествующего изложения.

I. Беспризорность несовершеннолетних в советской России грозит физической и нравственной гибелью миллионам детей и подростков.

II. В борьбе с этим бедствием государство самомнительно претендует на роль верховного опекуна всего молодого поколения и исходит из мысли, что государственное попечение лучше частного и что семья представляет скорее помеху, чем помощь в деле воспитания и охраны молодого поколения.

III. Организация мер борьбы с беспризорностью молодежи характеризуется разительным несоответствием между широтою заданий и ничтожностью материальных и личных ресурсов, которые могут быть предоставлены для их осуществления, а также беспорядочностью и крайним диллетантизмом.

IV. Пренебрегая в виде правила личной и общественной инициативой в деле борьбы с небывалым по своим размерам социальным бедствием, власть создает для этой цели громоздкий бюрократический аппарат и ставит его во многих случаях в прямую зависимость от органов господствующей партии.

V. Воспитательский персонал в учреждениях государственного призрения молодежи поставлен в невыносимо тяжкие материальные и нравственные условия и часто вынужден отступать на второй план перед органами коммунистического союза молодежи («Комсомола»).

Крах всего дела борьбы с беспризорностью несовершеннолетних определенно сознается и некоторыми его оффициальными руководителями. Об этом свидетельствуют следующие слова народного комиссара здравоохранения Н. Семашко: «Все минется, что переживаем мы в эту тяжкую годину. Не минется и не простится нам одно — разврат, который проникает сейчас в души нашей молодежи, идущей нам на смену, нашего будущего».**)

Прага, Декабрь 1923 г. **Ал. Маклецов.**

*) Цитируемое воззвание опубликовано в сборнике «Детское право Р. С. Ф. С. Р.», стр. 73, 74.

** Цитируем по книге Л. М. Василевского, стр. 177.

Правописание и классики.

Ставшая такой острой в наши дни проблема орфографии теснейшим образом связана с вопросом об издании классиков. Тут она всего острее. Уничтожающе звучит этот аргумент в устах противников новой орфографии:

— Помилуйте! Пушкин по новой орфографии!!!

И самодовольно улыбаются, не сомневаясь, что встретят самое горячее сочувствие.

Правы. Потому что по отношению к классикам всего робче и неувереннее голоса сторонников.

Давайте же — sine ira et studio — разберемся, как обстояло дело для нас, специалистов по изданию классиков, еще во времена неоспоримого владычества ѣ и ъ, при самом, что ни на есть, старом режиме и вне всякого соотношения с политикой.

В самый разгар увлечения „пушкинианством", „тургеневскими усадьбами", мебелью из карельской березы, старинными портретами и кропотливой разборкой мемуаров, автографов и первых изданий, филологией, лекциями Зелинского и семинариями Венгерова, — пишущий эти строки принял предложение стать редактором „Русских Классиков" для фирмы „Деятель". В задание входила такая же тщательная обработка текста, как и в академических изданиях, с примечаниями, предисловиями, и вообще со всем арсеналом филологического аппарата. И вот тогда уже, т. е. лет пятнадцать тому назад, мне пришлось обдумать и обследовать проблему русского правописания. Сразу возникало три различных точки зрения, которые должны были оказаться руководящими. Они останутся такими и в настоящей статье:

1. Наиболее тщательная передача текста, т. е. критический текст, восстановленный по рукописям, авторским корректурам и по первым изданиям, требует единообразной и твердо установленной орфографии.

2. Текст классиков — педагогический материал, ибо на классиках учатся в школах родному языку, включая сюда и искусство писать.

3. Техника издания: набор, корректуры. состояние оригинала, с которого производится набор, все это дело совершенно постороннее редакционной работе, т. е. тексту издаваемого автора.

* * *

Ничто не может быть менее хлопотливым для ученого издателя, как выпустить в свет „Семейную Хронику“ или „Записки Ружейного Охотника“ С. Т. Аксакова. Практически все дело сводится к тому, чтобы купить у букиниста 1-ое издание и сдать в набор. Только. Гранки придут из типографии в таком виде, что сразу можно верстать и, благословясь, подписать к печати.

Аксаков сам корректировал свои сочинения, а корректор он был превосходный; грамотность его не оставляла желать ничего лучшего. Оттого, воспользовавшись для оригинала первым изданием, типография своими собственными способами, путем простой сверки набора с оригиналом, проделает всю работу редактора. А к тому же и купить первое издание до войны было не трудно. Оно продавалось приблизительно около трех рублей за том. Собиратели еще не подняли цены.

Однако спрашивается: действительно ли мы получили бы вполне исправный текст? Надо только вспомнить, что орфография Аксакова задолго предшествовала Гроту, и, стало быть, текст, который таким сбразом получится, будет довольно своеобразен.

Мне ответят: и прекрасно, раз данная орфография принадлежит автору, тем более надо ее строго блюсти.

Но такой взгляд в деле издания Пушкина не привел к настоящему бедствию только потому, что не был ни строго ни почти вовсе проведен в жизнь. Долго занимал он все множившееся число специалистов по Пушкину. Его придерживался С. А. Венгеров, когда начинал свое большое комментированное и иллюстрированное издание великого поэта. Сфотографированы были все рукописи Пушкина. С. А. Венгеров у себя, в своем частном рабочем кабинете, располагал этим драгоценным источником пушкинской филологии. Годы шли. Работа производилась, однако, увы, вывод, к которому приходилось склоняться, был удивительный: не только никакой Пушкинской орфографии вовсе никогда не было, но просто этот совершенно неоспоримо первый среди равных, русский классик грамотой владел бесконечно хуже, чем большинство более и совсем скромных его современников.

Соблюдать правописание самого автора — вообще, утопия, невозможность, часто бессмыслица.

В самом деле. Когда какое нибудь произведение впервые попадает в печать, в журнал или в виде отдельного издания, автор правит его с полной тщательностью, и едва ли так уж преувеличил Оскар Уайльд, когда изобразил поэта долго терзавшегося за корректурами над тем, не надо ли уничтожить где-то запятую, а затем столь же долго и с неменьшей внутренней тревогой, не лучше ли ее восстановить. Но это вначале, это в молодости, или, при первом издании. Вот выходит уже третье, четвертое, пятое — как далек текст от того сосредоточенного до боли и напряженного до душевных мук внимания автора, какое сказывалось при первой его корректуре. А ведь это все была т. наз. авторская корректура. Поскольку автор сидел над своим произведением, как обыкновенный корректор, борющийся с опечатками, был ли он так сказать на высоте, был ли и тут тоже гениален? Конечно нет. Орел тогда спускался с высот. Великий писатель в этом отношении был просто хороший или плохой ученик гимназии, либо сколько нибудь позабывший то, чему его учили, либо никогда толком этого и не знавший.

А я нарочно взял самый благополучный случай, почти такой же как относительно первого издания С. Аксакова. — Часто корректировал кто-то другой.

Гоголь, допустив постороннего человека до своих произведений, наделал столько хлопот будущим поколениям, что последовательно Тихонравов, Каллаш и Коробка должны были ломать себе голову, как быть с этими несколькими эпитетами подряд, какими, судя по рукописи, снабжал Гоголь существительные: он ли вычеркнул некоторые из них, или не он? Отсюда: надо ли восстановлять тщательным образом согласно рукописи, все эпитеты, как это сделал Тихонравов (повторено Каллашем в издании „Просвещение“) или вычеркнутые не вводить в текст (как у Коробки в издании „Деятель“). Получилось то, что существует три текста Гоголя: первоначальный, потом Тихонравова и, наконец, Коробки. А самого Гоголя? Но еще пример: „Демон“ Лермонтова. Напечатан после смерти автора, рукописи авторской или авторизованной не сохранилось ни одной. Вообще же рукописей огромное количество, и еще три издано за-границей — две в Карлсруэ и одна в Берлине. Академический издатель Лермонтова Абрамович, исходя из правила, что редактор должен сверять даваемый им текст с первым изданием, так как он тут всего ближе к автору, так сказать, не успел еще с ним расстаться, взял за исходную точку корректуру „Демона“, при-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 81 - 100

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

готовленного Краевским для „Отечественных Записок“; но тогда еще не увидавшего свет. Решение едва ли основательное. Во всяком случае оказалось много явных опечаток (я разумею 1-ое издание, 2-го я не видел), помню из них две: при описании Грузии опять явились „столпообразные руины“ вместо „роины“ и конь убитого князя-жениха примчался „запыленный“ вместо „запáленный“. При этом сам автор тут уж никак не мог помочь делу. Осталось тайной. Лишь кропотливая работа, начинающая с классификации рукописей „Демона“, что я постарался сделать в специальной работе, напечатанной в „Известиях Отдела русской словесности Академии Наук“, может повести к установлению удовлетворительного текста „Демона“.

Мне врезалось в память одно воспоминание, которое может быть полезно для тех, кто воображает, будто издать автора можно и без соответствующего чисто издательского даже типографского аппарата, заблуждение весьма распространенное. Оттого мне казалось весьма странным, когда было затеяно в Париже издание русских классиков с Ив. Буниным в качество редактора Пушкина. Это после П. О. Морозова, Леонида Майкова, П. Е. Щеголева, Валерия Брюсова, С. А. Венгерова! Спасать решили русскую цивилизацию от постигшего ее варварства!

Нахожу однажды покойного Семена Афанасьевича Венгерова за вторичным чтением корректуры одного из томов его Пушкина.

— Что вы делаете?

— Вот мои поправки для соблюдения Пушкинской орфографии мне корректор опять уничтожил.

— Если восстановите, он еще раз выправит по своему, даже если подпишите к печати.

Семен Афанáсьевич со мною согласился.

Тогда же после происшедшего с ним разговора и при его одобрении, я решил, что в изданиях „Деятеля“, которое редактировал я, как главный редактор, все авторы будут напечатаны по единообразной орфографии. А если какое либо слово редактор того или другого автора найдет нужным печатать в несколько необычном виде, он обязан его подчеркнуть красным карандашем, при чем должно быть отдано распоряжение, чтобы смысл этого подчеркивания был известен всем корректорам, как типографии, так и издательства, и они переносили бы это подчеркивание и на гранку и на сверстанный лист. Ибо чем правильнее и серьезнее постановлено дело издательства, тем опасность порчи работы редактора будет бóльшая.

PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

Тем естественнее ожидать, что без нарочитой заботы и распоряжения редактора у Аксакова непременно появится классический „котенок“ вместо „кутенка“, и собака, как это ни претит ее понятию о материнских обязанностях окотится вместо того, чтобы ощениться; в Грузии будут воздвигнуты для вящей красоты пейзажа какие-то „столпообразные руины“, а у Гоголя в Алжире — не „дей“, а „бей“.

* * *

Страшно подумать, какое по истине бедствие началось бы, если бы в самом деле для стихов Пушкина была восстановлена его орфография.

И без того грамотность стала падать. Пережиты времена Толстого, свирепого министра при Александре III, когда единицы и двойки сыпались на голову учеников с нарочитой целью, чтобы Государю своему они стали верными слугами, а в университеты ходили бы не какой-то гурьбой, а небольшими кучками „отдельных посетителей“.

Требования изменялись. Изменился и метод обучения письму. Усвоено, но увы, недостаточно проведено, что не двойками за диктовки можно достигнуть грамотности, а воспитывая зрительную память на известных признанных правильными начертаниях слов. И тут Пушкинская орфография. Нужно ли объяснять, какой нелепостью становится соблюдение какой бы то ни было не признанной, не нормативной орфографии в сочинениях самого что ни есть классика из классиков, если встать на педагогическую точку зрения?

Издание классиков прежде всего для ученических библиотек. Даже времени-то читать классиков у современной молодежи не очень найдется, когда гимназия за плечами. Разве дождется до пенсии.

Классики должны быть издаваемы по признанной орфографии.

Существует ли такая? Существовала ли она вообще когда нибудь для русского языка? Практически, т. е. оставивши в стороне министерские циркуляры, комиссии и мнения по этому вопросу языковедов, дело обстояло следующим образом:

Людей моего возраста, учившихся в Толстовских гимназиях, где в особую заслугу предподавателям ставилось количество двоек в их классе, учили писать приблизительно так, как писал С. Т. Аксаков.

Явился Грот. Революционер, разумеется, не Мануилов, а именно Грот. Еще бóльшую революцию произвела однако Академия Наук, когда, с одной стороны, не согласилась с Гротом, а с другой — отдельным популярным изданием отпечатала его словарчик.

Что делать при наличии этого словарчика? Он имел весьма большой успех. Им стали руководствоваться даже учителя гимназий. В частности для изданий „Деятеля“ мне показалось однако неосторожным отдаться этому неопределенному влиянию Грота совершенно бессознательно. Именно вследствие того педагогического значения, какое имеют и не могут не иметь классики, стал советоваться я с проф. Бодуэном де-Куртенэ и Щербой. Была созвана комиссия для рассмотрения вопроса и Щербой составлен еще словарчик подобный Гроту, но более консервативный. Задача, которую ставил себе проф. Щерба, состояла в том, чтобы ослабить влияние Грота, избегнув его преувеличений. В сущности то, что должна была и могла сделать Академия без ущерба для своего сочлена. „Словарчик“ Щербы вышел лишь на правах рукописи и был роздан корректорам. Этого, конечно, было недостаточно, потому что вновь появлялся на свет небольшой словарь некоторого количества спорных слов, а чем вообще, для всех слов русского языка будут руководствоваться наши корректоры, это оставалось таким же неизвестным, как и без Щербовского словарика. Мы поговаривали со Щербой об издании вообще словаря правописания, но тут-то и выяснилась главная путаница. Таких словарей было несколько и наш издатель не мог не спросить себя, чем новый словарь привлечет к себе бóльшие симпатии покупателей.

В том то и трудность, что на самом деле и правописания по Гроту вовсе не существует. Вера в Грота, может быть, и свята, но все же она заблуждение.

Возьму только два слова: ветчина и копейка. В словаре Даля, изданном проф. Бодуэном де-Куртенэ (Боже, сколько негодования за то, что он осмелился его редактировать, посыпалось на голову почтенного академика: и сейчас боюсь на него сослаться, как бы справа не слишком влетело), в словаре Даля так и напечатано без оговорок: ветчина (см. изд. Вольфа 1909). Но в Академическом, хоть тоже: ветчина, однако прибавлено, что „правильнее“ писать: вядчина, т. е. по Гроту (редактору), и сейчас же сказано: „мы сохраняем старинное, общеупотребительное фонетическое начертание“, т. е. не по Гроту. В словаре

Даля (то же издание) и самое слово и примеры напечатаны: копейка, но в скобках поставлено ѣ. Опят и по Гроту и не по Гроту. Вот и разберись.

* * *

При научном редактировании классиков между редактором и корректором складываются сложные отношения одновременно и сотрудничества, и борьбы, которая совершенно непонятна тем, кто лично не производил подобной работы. Действительно помощником, а не помехой, будет корректор лишь в том случае, если он дисциплинирован. Тут полная аналогия с отношениями между врачем и фельдшером. Фельдшер должен не лечить, а строго следовать предписаниям врача. Его дело исполнителя. Тоже и корректору вовсе не годится своим умом решать, как лучше. У нас было очень мало хороших корректоров. В настоящее время хороших корректоров может дать только новая орфография.

А орфографий сейчас у нас целых четыре. Перечислю их т. ск. в хронологическом порядке. Из обзора будет видна невозможность старой.

1. Старая до-гротовская орфография. Ей учили когда-то и через ее учебу прошли только люди моего возраста, т. е. старики. Если уж возвратиться вспять, то именно к ней. Ее традиция держалась крепко в Суворинской типографии и „Новое Время“, как общеизвестно, была одной из самых грамотных русских газет. Но в особенности эта старая и крепкая традиция правописания хранилась в государственных типографиях, т. е. в больших казенных учреждениях. Я едва-ли ошибусь, если скажу, что тут путем подбора оказалось на службе именно в качестве корректоров все лучшее, чем могло похвастаться русское типографское дело. В Военном Министерстве, издавшем воинские уставы, насколько я мог заметить во время войны, это дело б ло доведено до совершенства. Нечего и говорить, что этого не воскресить больше. Грань переступлена. Сойдут в могилу корректоры и чиновники, принадлежащие к этому поколению, и заменить их будет некем. Да и теперь они глубокие старцы.

2. Гротовская орфография. Самое название возбуждает недоумение, потому что, как я показал, она вовсе собственно не Гротовская, а скорее тех словарчиков правописания, которые проводили гротовские принципы, а насколько умело и добросовестно, — кто, когда это проверил? Большинство газет, особенно же провинциальных, печаталось именно так. В больших столич-

ных газетах и в больших типографиях опять таки путем подбора того, что называлось опытными корректорами, исправлялись недостатки и совершался некий возврат к тому, что я назвал правописанием до-гротовским. Попросту, сдерживались порывы к новшествам и еще более к неряшеству.

3. Интеллигентская орфография. Я позволю себе так назвать манеру писать, какая распространилась среди студенчества и отсюда все шире, и особенность которой — отбрасывание ъ. Писать без твердого знака было неким т. ск. интеллигентски-прогрессивным этикетом или щегольством. Если не ошибаюсь, первый напечатавший этим правописанием книжку был покойный проф. Туган-Барановский. Помнится, он говорил мне при встрече, что оказалась экономия на наборе и бумаге в 5%. Аргумент, разумеется, стоющий для того, кому дорого удешевление книг. А именно вот эта-то орфография явочным порядком введенная студенчеством — ею теперь издается газета "Дни" — и составляет предмет главной ненависти правых кругов.

4. Новая орфография унаследовала эту ненависть. Ее стараются опорочить какими-то не совсем подходящими филологическими аргументами, что то доказывают и как будто предлагается спокойное академическое разрешение вопроса, но это видимость; за этим главное у педагогов старого типа приятное воспоминание о властной и действительной силе спасительной двойки, а у остальных незнание и истерика. Боже мой! Да не только наши классики милы и не могут не милы быть в этой привычной нам одежде старой орфографии, а всякий, у кого с книгами установились с детства близкие задушевные отношения, сохранил ряд ассоциаций, с которыми расстаться больно. Лермонтов в аляповатом подарочном переплете Ефимовскаго издания; сафьяные переплеты и большие тяжелые страницы Пушкина в старом издании Анненкова, потрепанный Гоголь 70-х годов, — сколько с ними связано! Особенно же, если тут примешивается и семейный библиотечный шкап там, в покинутом раю наследственной усадьбы. Признаюсь: все остальные издания Пушкина, Лермонтова и Гоголя, какие были у меня в руках, по крайней мере мне, и весьма вероятно многим людям моего возраста, казались чужими, далекими, даже неприятными. Но шелестит бумагой, гудит маховое колесо и переворачиваются большие листы на печатной машине и не остановить их работы, не помешать, а напротив, кому надлежит, тот раб именно вот этого господина — неустанного книгопроизводства. А этому властелину надо не

только того, чтобы было на 5% дешевле, а еще больше определенности.

Вовсе я не приверженец нового правописания самого по себе. Но, Боже мой, скажите же наконец, что надо писать так а не этак. Прежняя орфография — фольклор. Его хранила изустная традиция. С новой впервые явилась возможность закрепить правописание т. ск. документом и отсюда — и возможность требовать от корректора, чтобы все слова он выправлял, как положено или условлено или, наконец, приказано. Новое правописание практичнее. Оно уничтожило целых три кассы **і**, **ѣ**, **ѳ** — (правда на практике ввели по моему бессмысленный и не свойственный ни одному языку апостроф); оно удешевило на 5%. Теперь могут, наконец, появиться словари правописания такие, что ими можно руководствоваться. Упрощенность оставит меньше дальнейших сомнений, это огромный шаг вперед.

Тогда, наконец, выяснится — и это мне всего важнее — что редактора дело это текст, стоящая за графемой фонема, а принятая условность, которой графема достигается, это вообще не важно; единобразие же ее существенно.

Покойный знаменитый французский филолог академик Гастон Парис в предисловии к грамматике Кледа, писал, что орфографию реформировать должны не филологи и не языковеды, а печатники. Чтобы понять это, достаточно помнить о несоответствии латинского шрифта с фонетикой французской речи. Носовый звук, который филологи изображают обыкновенно ñ, пишется на множество ладов en, em, an, am. У нас графические знаки (= буквы) ближе к произношению, а по мере развития языка произошло слияние в литературном произношении разных звуков == **и**, **і**, ижица, **ѣ** и **е**, **ф** и **ѳ**; **ъ**-же перестал звучать вовсе. И вот у нас, действительно, печатники начинают отбрасывать кассы знаков, которые кажутся ненужными. Это началось давно. Так как наши грамматики не потребовали от нас начертания слов, где по гречески юпсилон, через ижицу (мы обходимся без нее в словах психология или физика), то ижица продолжала появлятся лишь в малом количестве слов: миро, синод, и ее отбросили, на что не послышалось нареканий. Очередь оказалась за **ѳ**. Тут ускорила процесс пишущая машинка, где **ѳ** не ввели.

То, чем отличается новая орфография от старой, есть не что иное, как продолжение процесса, начавшегося раньше, никакая революция, а что ни на есть эволюция, следующий шаг.

Пока не установлено было русское правописание, смешивались

эти две совершенно разные вещи: редакторство и корректорство. А отсюда полная искалеченность текстов: Тургенева и Гончарова (принадлежавших Глазунову), Толстого и Достоевского (принадлежавших их женам), Некрасова (принадлежавшего „Новому Времени“) и т. д. Никто никогда не произвел ни малейшей попытки установления текста. А почему? Потому что казалось, будто редактировать значить расставить запятые и корректировать. И корректировали. Слава Богу еще, что Пушкин не достался тому очень почтенному моему знакомому педагогу, который высказывал мне настойчивое желание напечатать первые стихи „Евгения Онегина“ так:

Мой дядя — самыхъ честныхъ правилъ:
Когда не въ шутку занемогъ,
Он уважать себя заставилъ.
И лучше, выдумать не могъ.

Такой редактор, дай ему все фотографические снимки с рукописей Пушкина, ничего бы в них не понял, а просто взял бы первопопавшееся издание Пушкина и стал бы поправлять, как тетрадки гимназистов, своих многочисленных учеников.

Громадная работа предстоит еще по изданию наших классиков. Она едва начата. По достаточно уже разъясненным причинам мне кажется, что она будет облегчена введением новой орфографии. А если „Евгеній Онѣгинъ“ превратится в „Евгения Онегина“, от этого та же беда, как и от превращения „Капитана Копѣйкина“ в „Капитана Копейкина“ — чего, кажется, никто и не заметил. Политика же тут совершенно не при чем.

Евгений Аничков.

Школа действия проф. Лая.

(Die Tatschule. Prof. Dr. W. A. Lay.)

Проф. В. Лай впервые выступил со своими педагогическими взглядами в 90-х годах и в его первых работах уже проявилось основное направление его мировоззрения. Главные его труды были опубликованы позже: докторская диссертация „Experimentelle Didaktik" в 1903 г., четвертое издание в 1920 г., „Experimentelle Pädagogik" в 1908 г., третье издание в 1918 г., „Die Tatschule" в 1911 г., второе издание в 1921 г. и „Volkserziehung" в 1921 г. Несмотря однако на более чем тридцатилетнюю деятельность Лая, его заслуги не вполне оценены в Германии. Надо иметь в виду, что Лай не „Kathederprofessor", а вышел из народных учителей. Сын крестьянина, он по окончании народной школы поступил в учительскую семинарию. По окончании ее стал народным учителем и лишь затем окончил университет и получил докторскую степень. Главная его деятельность протекала в школе и в учительской семинарии. В этом различие между ним и другим немецким ученым проф. Мейманном. Мейманн, проф. философии, пришел к экспериментальной педагогике от философии и психологии, Лай от живой школы. Проф. E. Burger в труде „Die exp. Pädagogik in ihrer Entwicklung zur neudeutschen Pädagogik" убедительно доказал, что Лай первый выступил как основатель экспериментальной педагогики и что Мейманн незаслуженно пользуется славой основателя ее. Характерно, что в Америке и Японии ценят Лая и изучают его, в то время как в Германии имперская школьная конференция прошла без его участия и влияния.

Тремя главними недостатками современной школы в Германии Лай считает: материализм, интеллектуализм и индивидуализм. Его характеристика современной школы напоминает обличительные проповеди религиозных реформаторов.

Следствием материализма является жажда наслаждений и погоня за наживой. Стыд, уважение и вера в духовные ценности уничтожены. Интеллектуализм привел к отрицанию всего, что

недоступно рассудочному мышлению. Рассудок уничтожает все возвышенное и святое и даже отметает различия между людьми и полами. Индивидуализм выразился в желании личности развить полностью свом особенности. Семья, народ, государство и церковь являются для нее насилием, от котораго она желает освободиться (Volkserziehung, S. 8). Этой характеристикой Лай объявляет войну современной школе и обосновывает свою школу действия. Его мировоззрение находится под сильным влиянием Фихте и отчасти Hugo Münsterberg'a Как и Фихте, Лай идеалист, волюнтарист и сторонник этического социализма. В своих психологических теориях он находится под влиянием Мюнстерберга. Школу действия Лая в противоположность современной можно назвать идеалистической, волюнтарной и социалистической. Я должен оговориться, однако, что я выбрал эти три названия лишь для яркой характеристики, ибо школа действия отводит соответствующее место как реализму, так и интеллектуализму и индивидуализму. Однако, это идеи занимают подчиненное место. Не имея возможности в краткой статье польностью изложить все стороны школы действия, я остановился на трех главенствующих ее идеях: идеализме, волюнтаризме и социализме.

Идеализм Школы Действия.

Лай последователь немецкого идеализма. Для него мир волений, мир духа первоначальнее и обширнее природы — мира тел. Человек является членом духовного мира, существом духовным, творящим природу своим мышлением и предписывающим ей законы Volkserziehung, S. 109). Такой идеализм считает, что условия духовной жизни важнее материальных и поэтому спасение человечества не в реформе хозяйственного быта, а в реформе воспитания. „Духовное возрождение означает не что иное, как обновление воспитания." „Всеобъемлющее и органическое воспитание народа, ведущее через народность к чистой человечности, являющееся первоначальным, единым, сильным и плодотворным может и должно привести к духовному возрождению нашего народа" (Volkserziehung, Vorwort). Целью воспитания является развитие полноценной личности как члена полноценного общества. Эта цель достигается воспитанием соответственно шести идеям, охватывающим все стороны человеческой жизни. Идеи следующие: 1. здоровье (Gesundheit), 2. бережливость (Sparsamkeit), 3. истина (Wahrheit), 4. красота (Schönheit), 5. нравственность (Sittlichkelt) и 6. святость (Heiligkeit). Здоровье достигается ги-

гиеническим воспитанием, бережливость — хозяйственным, истина — научным. Интеллектуализм имеет свое место, как видно, и в школе действия. Красота достигается художественным воспитанием, которое также входит как часть в школу действия. Главенствующее значение, однако, принадлежит двум последним идеям: нравственности и святости*). Остановлюсь на них подробнее. Воспитание к нравственности проходит через подготовительные ступени — воспитания к праву и к счастью. Однако, ни то, ни другое не есть еще нравственность и задачей воспитания является проведение ребенка через эти идеи к нравственности. Лай подчеркивает, что ни законный, ни утилитарный поступок не является нравственным и его примеры напоминают Кантовские. Не результат и не содержание поступка моральны, а воля к совершению долга.

Его мораль автономна и исходит из самоценности действующего субъекта. „Для вполне нравственного есть поэтому в основании лишь одна заповедь: ты должен проводить в действительность волю, которая вытекает из твоего истинного Я! Исполняй то, что твоя нравственная воля требует. Будь верен самому себе“ (Volkserziehung, SS. 117—123). Воспитание к святости через религию проходит через подготовительную ступень — выработки философского воззрения, объединяющего все противоречия. Однако, философия одна не может удовлетворить стремления к законченному мировоззрению. „Ценности не даны, а заданы, они не являются предметами опыта, а творятся из содержания опыта. Иметь ценность означает: в другом бытии и в другом становлении утверждать себя тожественным и мир, как вселенная лишь тогда имеет смысл и ценность, если полагать бытие изначальной действительности (Urwirklichkeit) самой себя утверждающей, из которой все частичные действительности, включая человека, развиваются как члены... Суждение, полагающее это Первобытие, не есть ни акт познания, ни логическое заключение, ни опыт, а первичный акт“ (Volkserziehung, S. 128). Через веру в Бога все ценности объединяются в нем. В мире, проникнутом верой в Бога, прекращается всякое противоречие между чувственными и духовными ценностями.

Мир святости становится действительным благодаря вере. Именно потому, что философия основана на разуме, она не может заменить религии, основанной на чувстве. Поэтому Лай го-

---

*) Volkserziehung, SS. 87—135.

ворит, что удалить религию из школы и народного образования означает вырвать сердце из народного тела. Конечной целью воспитания является религиозная личность как член религиозной общины (Volkserziehung, SS. 134, 135: Tatschule SS. 87, 88). Однако, Лай считает необходимым обосновать мораль и независимо от религии, воспитание должно быть не „религиозно-нравственным", а нравственным и религиозным (Tatschule, S. 92). Преподавание морали должно быть отдельным предметом, выводящим свои нормы поведения на основании научных данных истории, психологии и естественных наук. Преподавание религии должно считаться с детской психологией и не быть догматическим (Tatschule, SS. 164 u. ff.). Надо сказать, что взгляды Лая относительно преподавания религии не совсем ясны. С одной стороны, он хочет примирить христианство и с дарвинизмом и с философией и, с другой стороны, сохранить основные догматы его. Одно из двух: или надо верить до конца, принимая определенное исповедание со всеми его догматами, или же отвергнуть всякую религию откровения и сохранить лишь веру в некоторые абсолютные ценности, входящую необходимой частью во всякое мировоззрение, даже скептическое. Поэтому цельное и законченное воспитание, к которому стремится школа действия, может дать или чисто исповедная или чисто светская школа, но не смешение обоих.

Волюнтаризм Школы Действия.

В основу всех явлений сознания Лай ставит ощущения движения. „Нет представления, чувства, воления или действия без ощущения движения и моторных процессов" (Experimentelle Didaktik, S. 87). Лай называет это „основным педагогическим принципом действия." „Только посредством представления движения душа имеет власть над движениями, власть над всяким действием. Физиология и психология движения являются той азбукой искусства, которую искал Песталоцци" (Exp. Did., S. 100).

Эволюция действий идет от бессознательного к сознательному и волевому следующим образом: I. Бессознательно: a) непосредственные действия с внутренними раздражениями, b) рефлекторные действия с внешними раздражениями. II. Сознательно: c) инстинктивные действия с единственным мотивом (представление + чувство) и d) волевые действия со множеством мотивов (выбор) и представлением цели (Exp. Did., S. 110). Целью всего развития и воспитания является волевое действие. Отсюда

необходимость на всех ступенях воспитания не ограничиваться представлением и чувствием, но доводить ребенка к действию. „Нужно воспитывать к действию через действие.“ Развитие сенсорно-моторного аппарата и всей его деятельности проходит через три ступени: a) раздражение, b) ассоциация, c) движение. Соответствующими психологическими ступенями являются: a) впечатление (Eindruck), b) сравнение (Ausgleichung) и c) выражение (Ausdruck). Лай поэтому требует, чтобы всякий акт обучения проходил через три педагогические ступени: a) наблюдение (Beobachtung), b) обработка (Verarbeitung) и c) применение (Darstellung). Причем главной задачей является всестороннее применение обученного (Exp. Did., S. S. 519 u. ff.: Tatschule, SS. 40 u ff.). Наблюдение должно производиться посредством всех органов чувств, а не только зрения. Обработка должна быть произведена памятью, рассудком, фантазией и чувством. Наконец, изображение (применение) должно выявиться телесно, рисунком, математически, речью, музыкально, драматически, технически и практически (Exp. Did., S. 541). Соответственно с этим Лай дает следущий органический учебный план (Exp. Did., S. 539; Tatschule, S. S. 113, 114).

Предметы Впечатление Наблюдение	Сравнение с ценностями, как обработка	Формы Выражение Изображение (применение)
Наблюдающее предметное обучение (Beobachtender Sachunterricht)		Изобразительное формальное обучение (Darstellender Formunterricht).

a) Природа (царство причин и законов):

Естественная история. Учение о природе. География. Астрономия. Естеств. ист. психология.	Телесное изображение как техника. Моделлирование, экспериментирование, уход за животными и растениями, ручной труд. Математическое изображение. Техническое черчение, геометрия, арифметика. Логическое изображение науки о природе. Рассудочная логика.

b) Культура (царство целей и ценностей):

Родная и чужая история и народоведение.	Изображение языком.
Гигиена.	Обучение речи, письму, чтению, декламация. Поэзия и проза.
Хозяйство.	Художественное изображение рисованием и живописью.
Государство и право.	Пространственное изображение, моделлирование, скульптура и архитектура.
Мораль.	Музыкальное изображение, пение, игра на инструментах.
Искусство.	Телесное изображение. Драматическое изображение, игра, танцы, гимнастика.
Религия.	Проявление себя (Selbstdarstellung).
Мировоззрение.	Руководство в „классной и жизненной общине“.
Воспитание.	Логическое изображение культуры. Логика чувства.
Культ. ист. психология.	

„Целью школы действия является не знание, но внутренняя и затем во вне проявленная деятельность, т. е. не оттиски (Abbilder) данного, но образцы (Vorbilder) для творчества: понятия цели, руководящие мотивы, „точки зрения“ для применения, „внешняя деятельность“, вот что является конечною целью“ (Tatschule, S. 126). Однако, не надо думать, что школа действия, волюнтарная в своей основе, отвергает развитие интеллекта и чувства. Изложенные мною шесть руководящих идей и приведенный учебный план сохраняют достаточно места и тому и другому. Волюнтаризм школы действия не исключает „интеллектуализма“ и „эмоционализма“, а лишь подчиняет их первому.

Социализм Школы Действия.

Между двумя крайностями анархического индивидуализма и коммунистического этатизма находится этический социализм. Эту середину занимает и Лай. Его не удовлетворяет марксистский социализм, который „не стремится, как социализм Платона и христианства, вести людей к идеалу чистой человечности“ и который строит свою доктрину на борьбе классов. Социалдемократия уверена, что улучшение хозяйственных условий необходимо приведет к прогрессу человечества. „Но“, говорит Лай,

„история постоянно указывает, что не экономические условия делают людей, а человек создает экономические условия. Не извне, из новых хозяйственных, общественных и государственных форм придет избавление, а извнутри, из общего духовного возрождения человека!“ (Volkserziehung, S. 95). Народное хозяйство не есть лишь средство к улучшению условий жизни и денежного заработка. Оно имеет идеальную ценность, так же как и истина, красота и святость. „Когда сотни тысяч людей всех групп населения и всех возрастов объединятся в сознании: мы извлечем из недр природы ее сокровища, мы переработаем их нашим трудом и искусством, чтобы передать их всем нуждающимся мира, и тогда они будут воодушевлены и руководимы высокой народной целью и человеческим идеалом, которые не уступят в своей ценности праву, нравственности, истине и красоте“ (Volkserziehung, S. 93).

При таком сознании даже простой чернорабочий, честно выполняющий свою задачу, является таким же „культуртрегером“, как и ученый, судья, священник или художник. Вот это сознание общности культурной работы для всех профессий и необходимо воспитать в ребенке. Эту задачу может разрешить лишь социальная педагогика. Лишь воспитанием в обществе и для общества можно достигнуть подчинения личных интересов общественным. Лай не отрицает индивидуального воспитания и отводит ему соответствующее место. Индивидуальная педагогика должна воспитывать соответственно наследственным предрасположениям и окружающим условиям, но ее задачи должны быть подчинены задачам социальной педагогики. Социальное воспитание проходит через следующие ступени: 1) Воспитание к семье через домашнюю общину родственников; возраст от 0—6 лет жизни. 2) Воспитание к местной общине соседей через местную общину; возраст от 6—9 лет жизни. 3) Воспитание к племенной общине родины (в тесном смысле слова); возраст от 9—лет. 4) Воспитание к национальному отечеству, через гражданское общество; возраст от 12—15 лет жизни. 5) Воспитание к мировому человечеству, через групповые объединения наций; возраст от 15 лет до смерти (Volkserziehung, S. 137).

Лишь таким постепенным подчинением личности все возрастающим объединениям достигается правильное отношение между ними. Национальное отечество является лишь предпоследней целью и должно быть подчинено человечеству как целому. Но и последняя цель может быть выполнено лишь по

достижении национально-отечественного объединения. Поэтому национальное воспитание должно занимать главное место как подготовительная ступень к общечеловеческому идеалу. Истинно национальная школа должна быть построена на едином фундаменте*).

Заключение.

В заключение интересно проследить отношение школы действия к другим современым педагогическим течениям. В последнее время большую популярность приобрела „трудовая школа", обоснованная Кершенштейнером в Германии и Дьюи в Америке. Лай доказывает (Die Tatschule. SS. 22—56), что школа действия хронологически ранее трудовой и что она включает в себя целиком все принципы трудовой школы. Разница та, что школа действия шире трудовой уже потому, что „действие" есть не только „труд", но и всякий акт сознания. Полемика Лая направлена собственно не против принципов трудовой школы, а против ее односторонности. Он отдает должное заслугам сторонников трудовой школы и считает, что трудовая школа должна естественно развиться в школу действия. Особенно опасно понимание трудовой школы, как школы ручного труда, и ограничение понятия труда физической работой, что имело место как в Германии, так и в России. Кершенштейнер является также сторонником „гражданского воспитания" целью которого является воспитание гражданина своего государства. Лай считает такую цель слишком узкой, конечной целью воспитания должно быть воспитание „человека". Наконец, сторонников „художественного воспитания", стремящихся к развитию интуиции, чувства, фантазии, субъективности, художественных задатков, Лай характеризует как „беспокойно стремящихся к таинственному и бесконечному". Он называет их „романтиками", „людьми чувства" в противоположность „людям рассудка", и видит положительное лишь в их критике интеллектуализма. „Педагогика, однако, может развиваться лишь при полном свете науки, а не в полутемноте романтики", говорит Лай (Tatschule, S. 39). Заканчивая статью, можно сказать, что школа действия объединяет все современная течения педагогической реформы — трудовую школу, единую школу, художественное воспитание, социальное и гражданское воспитание, моральную педагогику, School-city-system, Landerziehungsheim — как частные цели в одном органическом целом.

*) См. мою статью „Единая Школа". Русская Школа ва Рубежом, No 4.

„Школа действия объединяет все их идеи, также и будущие, в органическом порядке и единстве. Школа действия воспитывает с первого же года все области ценностей и означает поэтому сразу гигиеническое, хозяйственное, научное, художественное, моральное и религиозное воспитание в гармоническом многоединстве (Vieleinheit). Школа действия стремится к полноценной личности в полноценном обществе в обоюдном взаимодействии. Она расширяет и углубляет жизненную общину (Lebensgemeinde) от отчего дома к вселенной параллельно с развитием человека... Она является школой жизни и обосновывает всеобъемлющее и единое мировоззрение“ (Tatschule, S. 226).

Н. Ганц.

О преподавании физико-математических наук в русской средней школе.

Статья II.

Что и как преподавать по математике в средней школе.

«Математическая наука должна стать истинным исходным пунктом всякого рационального и научного обучения, как общего, так и специального».

Огюст Конт [0]).

* * *

«Никто не имеет ни малейшего представления о том, что такое математика, не подозревает ее необычайного объема, природы задач, нами предлагаемых и решенных, до тех пор, пока не узнает, что такое функция, как данная функция изучается, как идут ее изменения, как она представляется при помощи кривой, как алгебра и геометрия оказывают друг другу поддержку; как число и пространство друг друга поясняют, как определяются касательные, площади и объемы, как мы приходим к созданию новых функций, новых кривых и к их изучению».

J. Tannery[1]).

* * *

«...о раз навсегда сделанном общем выборе матерьяла (для преподавания) и речи быть не может, к тому же чрезвычайно важно предоставить учителю известную свободу».

М. Симон [2]).

* * *

«Всякая программа плоха уже тем, что она программа».

Лезан [3]).

---

[0]) *A. Comte* »Cours de philosophie positive (Paris 1830–1842) т. I, стр. 114. Русский перевод под редакцией проф. С. Савича, С. Глазенапа, О. Хвольсона и др.

[1]) *Tannery. J.* »Notions de Mathématique.« Paris 1903. Цитирую по книге проф. Дж. *В. А. Юнга*. «Как преподавать математику», 4 русск. издание 1923 г. Москва, стр. 138.

[2]) Проф. *М. Симон*. «Дидактика и методика математики в школах 2-ой ступени». 3-е русское издание. Москва 1923 г., стр. 60.

[3]) *C. A. Laisant*. »La Mathématique, Philosophie, Enseignement«, 2 éd. Paris 1907. »Un programme est toujours mauvais, uniquement parce que c'est un programme«. стр. 167.

1. Программа должна удовлетворять основной цели преподавания математики.

В первой статье, помещенной в «Русской школе за рубежом», были выяснены те общие идеи, которыми проникнуто современное реформаторское движение в области преподавания математики в средней школе и в связи с настоящим, не вполне удовлетворительным положением дела в средней русской школе, намечено было в общих чертах, как надо переработать наши программы и методы преподавания математики, чтобы русская школа стала в этом отношении в уровень идей нашего века и сравнялась бы со школой запада. — Теперь нам предстоит заняться вопросом подробнее, углубиться несколько в объем того матерьяла по каждому отдельному математическому предмету, который должен быть изучен в средней школе. — Но прежде чем говорить о каждом предмете отдельно, необходимо поставить и решить общий вопрос об объеме всего того математического матерьяла, который должен быть изучен в средней школе, о распределении его по отдельным предметам и об изучении его с точки зрения общей постепенности, в зависимости от возраста и общего развития учеников [4]).

Начнем с первого общего вопроса, что надо изучать «по математике» в средней школе?

Общий ответ на него весьма прост. — «то, что составляет суть ценности математики, как общеобразовательного предмета». Этот ответ вытекает непосредственно из произведенного в первой статье выяснения цели преподавания математики в школе. Там было указано, что целью преподавания математики в средней школе является прежде всего способствовать тому общему развитию ученика, которое лучше всего может быть достигнуто именно в средней школе, как школе общеобразовательной и которое даст возможность ученику наилучше использовать свои силы, по какой бы он потом дороге ни пошел. — Чтобы подчеркнуть еще раз высказанную там мысль об основной задаче средней школы, приведу мнение проф. Симона [5]) по этому вопросу: «целью средней школы я считаю воспитание в ученике общей зрелости, мышления и воли, развитие его умственной и нравственной личности, чтобы он был

---

[4]) «Вопрос о программах касается не только того, что именно изучать в области каждого предмета, но также порядка изучения самих предметов». *Юнг*, цит. соч., стр. 137.

[5]) Проф. *М. Симон*, цитир. сочинение, стр. 40.

способен успешно подготовиться к специальным профессиям, долженствующим удержать нацию на пути просвещения и культуры и повести ее вперед по этому пути». — Наиболее могучим средством достижения указанной цели является бесспорно математика при надлежащем выборе материала и надлежащей его обработке. — Но математика имеет не только колоссальное образовательное значение, а и не меньшее воспитательное. «Закаление воли, привычка полагаться на самого себя в умственной области, строгое отношение к собственным и чужим утверждениям — таковы благие плоды обучения математики, долженствующего занять первенствующее место в воспитании юношества в духовной зрелости.»[6])

Из обширного математического материала в программы средней школы должно быть включено то, что выделяет математику среди других школьных предметов, как могучее средство *научного развития* учащегося, что научит его «математически мыслить», математически строго и точно исследовать всякое явление, всякий вопрос, прилагать математический метод исследования к другим наукам, как естественным, так и изучающим явления душевной и социальной жизни человека.

Включаемый в программы средней школы математический материал должен быть подобран и программно разработан, имея прежде всего в виду именно эту цель.[7])

Но школьное преподавание математики имеет в виду еще

---

[6]) Проф. *М. Симон*, цит. соч., стр. 43.

[7]) «Хорошо поставленное преподавание математики дает богатый материал для приучения ученика не только к *правильному наблюдению* и *умозаключению*, но прежде всего, к *логическому и самостоятельному мышлению*. Вместе с тем ему представляется несравненная возможность привыкать *к точным определениям понятий*, как и к ясности и точности устного их выражения — возможность, которая, конечно, бывает использована далеко не в достаточной мере, по крайней мере, если судить по тем студентам, которых я знаю. Прибавьте сюда еще упражнение в развитии *способности воззрения*, которое представляет изучение геометрии и в особенности стереометрии, и вы не сможете не согласиться с тем, что школьное преподавание математики предоставляет ученикам чрезвычайно богатый и важный материал для развития формального суждения.» — *Альфред Принсгейм* «Ценность и мнимая не-ценность математики.» Новые идеи в математике, сборник I (Метод, проблемы и значение ее.), 1913, стр. 134.

Эта статья, произнесенная сначала как речь в открытом заседании Баварской Академии Наук в Мюнхене 14 марта 1904 г., интересна между прочим по уничтожающей критике рассуждений философа *Шопенгауера* о не только малой ценности, а даже вреде математики в школьном обучении. Путем детального разбора этих рассуждений, Принсгейм показывает, что они являются плодом не только полного незнакомства Шопенгауера с математикой, о которой он позволяет себе так смешно судить, но и полного непонимания духа математики.

и другую цель, более непосредственно практическую, — это во 1) научить ученика простым операциям счета и измерения, которые будут ему необходимы на каждом шагу в практической жизни и во 2) подготовить его к прохождению курса высшей школы.

Включаемый в программы матерьял должен иметь в виду и эти две важных цели математического образования в средней школе.

Что касается обучения счету и измерениям, то необходимость его никогда и никем не оспаривалась. Более того, даже злейшие противники математики вроде Шопенгауера, Гамильтона и др. не отрицают той пользы математики, что она учит столь нужным в жизни вещам, как практический счет и измерения. Поэтому на этом пункте особенно останавливаться не приходится. Скажем только, что при правильной постановке дела обучения счету и мере, они могут и должны стать тем матерьялом, на котором прежде всего и лучше всего ученик, еще ребенок, может начать учиться математически мыслить, сначала совершенно не отдавая себе отчета в том, что он именно *мыслит* математически[8]) и тем подготовиться постепенно к изучению действительной Арифметики[9]) и дальнейших отделов математики.

Проф. *Юнг* первой главной целью изучения Арифметики ставит: «приучение ребенка к математическому типу мышления» и затем «возбуждение его интереса к количественной стороне окружающего мира» и только на третьем месте стоит у него «приучение к отчетливости и быстроте в простых вычислениях» и «сообщение необходимого для работы знания немногих практических приложений арифметики»[10]). Также определенно высказывается по этому поводу и проф. *М. Симон:* «Обучение счету в средней школе должно быть направлено одновременно на достижение трех целей: оно должно дать необходимый для практической жизни навык, *развивать умственные способности, особенно силу суждения*, путем упражнения

---

[8]) «Par la manipulation des objets, l'enfant est bientôt initié aux principes de la numération sans même que ces principes soirent formulés; peu à peu et *sous une direction intelligente*, il arrive à faire avec une certaine sûreté les opérations les plus simples«. *C. A. Laisant.* Цитир. сочин. стр. 169.

[9]) Преподавание счисления преследует в средних школах более высокую цель, чем в низших школах: оно должно служить вместе с тем подготовкой для изучения *действительной* («общей») *арифметики. А. Принсгейм*, цит. статья, стр. 114.

[10]) *Проф. Дж. В. А. Юнг* «Как преподавать Математику», стр. 153-154.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 101 - 120

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

в умозаключениях, и, наконец, подготовить к изучению математики и способствовать ему.»[11])

То же самое надо сказать и иметь в виду относительно обучения началам геометрии в пропедевтическом ее курсе.

Поэтому и здесь, в чисто практической своей части программа средней школы должна включать определенно разработанный материал, имеющий в виду не только узко практические, но общие научно-образовательные цели школы. Я бы сказал, главным образом эти последние, так как часть практическая здесь слишком незначительна и проста, чтобы могла взять много времени и кого либо затруднить, даже самого «неспособного к математике» ребенка.

Скажем еще два слова о программе по математике средней школы в связи с дальнейшим учением в высшей школе. Часто приходится слышать и от самых учеников, и еще чаще от их сердобольных родителей, боящихся «умственно перегружать» своих детей: «на что ему (и особенно «ей») вся эта математика, когда он не собирается быть инженером?».

В этом вопросе сказывается все то же непонимание значения математики, как основного, именно общеобразовательного предмета, — непонимания так характерного для широких кругов нашего тк. наз. интеллигентного общества и даже многих педагогов. Если средняя школа и должна подготовить к высшей, то, во-первых, это ее не главная цель, а затем, она подготовляет своего питомца к занятиям в высшей школе не только путем сообщения ему определенных сведений и умений, а главным образом путем общего его развития, о чем уже столько раз говорилось выше. Поэтому то, что вводится в программу средней школы, как необходимое для слушания курса в высшей школе, само по себе есть лишь крайне незначительная часть и притом при надлежащей обработке программы так тесно связано со всем остальным, что не может быть и речи о каких то различных программах по математики в зависимости от различных дальнейших путей ее питомца. — Проф. Юнг на вопрос о том, не должны ли занятия по математике видоизменяться, в зависимости от того, куда намеревается поступить ученик, определенно отвечает: «*Нет*, не должны видоизменяться. Математика имеет целью воспитание коренных мыслительных способностей, и потому изучение ее является практически

[11]) Проф. *М. Симон*, цит. соч., стр. 68.

требованием воспитания, а не ответом на требования правил поступления[12]) в то или иное высшее учебное заведение и выхода прямо в жизнь.

2. *Арифметика и Алгебра.*

Обратимся теперь к главному нашему вопросу о выборе матерьяла и программной его разработке, имея в виду главную, основную общеобразовательную цель изучения математики в средней школе.

Математика, будучи единой наукой, распадается на целый ряд отраслей — сказывается естественно и на школьных программах, предусматривающих ряд отдельных предметов. С давних времен установились следующие главные отделы школьной математики: арифметика, алгебра, геометрия и тригонометрия. В русских реальных школах к этим отделам добавляется еще аналитическая геометрия, начертательная геометрия (не всегда), приложение алгебры к геометрии и начатки анализа бесконечно малых.

В общем против такого деления математики на отделы можно было бы не возражать, но многое можно сказать как против обычного в школьных программах, а по ним и в учебниках, распределения математического матерьяла между этими отделами, так и против самого способа преподавания этих отделов, как совершенно самостоятельных, ничем между собою не связанных предметов.

Прежде всего относительно распределения матерьяла. Наиболее нелогичным является оно в отношении *арифметики и алгебры*. То что проходится сейчас в школах под именем алгебры есть в значительной части арифметика, только имеющая дело не с положительным рациональным конкретным числом, а с числом обобщенным. Такая школьная классификация совершенно не соответствует строго научному определению арифметики и алгебры и в этом отношении прежде всего должна быть проведена формальная реформа: все что относится к свойствам чисел всех родов и к действиям над ними, т. е. *счислению* в широком смысле слова надо называть *арифметикой*, оставив *алгебре учение об уравнениях* и тесно связанных с ними *функциях*.

Эта точка зрения совершенно определенно проводится не-

[12]) Проф. *Д. Юнг*, цит. сочин., стр. 143.

мецкими математиками. Так А. Принсгейм[13]) пишет: «Вообще следует уже и в средних школах ввести терминологию, принятую в настоящее время всеми научно-образованными математиками, и действия над буквенными величинами, т. е. счисление с общими числами, называть не «*алгеброй*», а «*арифметикой*», и «*алгеброй*» называть только учение об *уравнениях*. — Также определенно высказывается М. Симон, который даже не подымает этого вопроса, считая его очевидно даже не существующим, а просто определяет объем содержания школьного курса арифметики в таких пределах: «*элементарная арифметика, начиная со счета и кончая биномом Ньютона для любых показателей*, есть единственный пример вполне законченной науки, которая может быть излагаема в школе». И далее: »Итак, мы определили объем преподавания арифметики в средней школе всех видов. Его границей является ряд Лейбница-Грегори или, правильнее, общий ряд Тейлора. его *целью* — подготовка к теории функций, его *задачей* — воспитание ученика в духе действительно строгой научности»[14]). Как это мало похоже на то, что в наших школах преподается под именем арифметики! Под алгеброй М. Симон разумеет также только теоретическое учение об уравнениях с тесно с ним связанным *учением о функциях*.» — Проф. Юнг считает не особенно важным точно разграничить арифметику от алгебры в школьном преподавании. Но и он, принимая алгебру так, как она определяется школьными программами, пишет, что «во многих своих частях алгебра представляет собою лишь обобщенную арифметику», и что «центральным вопросом в алгебре является, без сомнения, вопрос об уравнениях и его приложениях».[16])

Той же точки зрения на алгебру и арифметику придерживаются французские математики, напр., цитированный уже выше C. A. Laisant [17]). Также смотрит на вопрос Ф. Клейн[18]). Совершенно также наконец разграничены области алгебры и арифметики в «Энциклопедии Математических наук»[19]).

---

[13]) *А. Принсгейм*, стр. 114. [14]) *М. Симон*, стр. 101—109.

[16]) *Дж. Юнг*, стр. 218, 221 и 225.

[17]) C. A. Laisant Цит. соч. глава II. стр. 169—175.

[18]) *F. Klein* »Elementar mathematik vom Höherenstundpunkte aus« »Tiele Arithmetik und Algebra«., Вторую часть первого тома озаглавленную „Алгебра“ он начинает с уравнений, а первую часть, Арифметику, посвящает числам всех родов.

[19]) *Encyklopoedie der Mathematischen Wissenschaften mit Einschluss ihrer Anwendungen“ B. I „Arithmetik und Algebra“*. Leipzig

Такая постановка вопроса о разделении материала между алгеброй и арифметикой является не новой, и если Ньютон находил различие между ними в том, что алгебра работает методами общими и неопределенными, в то время как арифметика частными и определенными, то уже в XVIII в. излагаемый здесь взгляд находит себе определенных крупных сторонников в лице современных математиков, Лагранжа, Эйлера и др.[20])

О. Конт в своем «Курсе Позитивной Философии»[21]), определяя алгебру и арифметику, стоит определенно на излагаемой точке зрения, говоря: «Можно *алгебру* определить как науку, имеющую предметом *решение уравнений*» и дальше: «Итак область арифметики гораздо шире, чем это обыкновенно представляют себе.»

3. *Арифметика.*

Я остановился несколько подробно на этом вопросе только потому, что не смотря на совершенно определенное в этом отношении и давно установившееся мнение математиков всех стран, в школьных программах, так же всех стран, все еще держится ничем не оправдываемое распределение материала между «предметами» алгеброй и арифметикой, причем к области последней относят почти исключительно элементарное счисление над положительными целыми и дробными рациональными числами, проходимое в трех младших классах.

Давно пора отказаться от этого и в школе и по призыву А. Принегейма, за которым стоят все «научно-образованные» математики, ввести и в средней школе то, что давно введено в науке.[22])

1998—1904 г. г., где к области Арифметики отнесено все о числе, его происхождение, свойства, развитие вплоть до создания комплексного числа и все действия над числами всех категорий.

[20]) *Лагранж* в сочинении « Leçon sur la calcul des fonctions » 1804 г. пишет: «На Алгебру нужно смотреть как на науку о функциях. Легко видеть, что решение уравнений есть не что иное, как разыскание неизвестных величин в функции от известных».

Цитирую по «Математическому Словарю» (Определения, Методы и Принципы Элементарной Математики) Р. И. Кириченского, Киев 1914 г., стр. 6.

В том же словаре под словом «*Арифметика*» написано между прочим: «В настоящее время в отдел Арифметики входит, кроме общепризнанного элементарного курса, комбинаторика, учение об иррациональных величинах, учение о комплексных числах, не только простых, но и высших и наконец учение о конечных дискретных группах.» (Стр. 14.)

[21]) *A. Comte* »Cours de Philosophie Positive« T. I. „Философия Математики", стр. 73 и след. в русском указанном выше переводе.

[22]) Должен здесь отметить, что к сожалению в известной «Энцикло-

Поэтому я предлагаю при разработке школьной программы оставить в курсе алгебры только теорию уравнений и непосредственно связанную с ней теорию функции, все же остальное, т. е. отдел так наз. «алгебраических количеств» (положительных и отрицательных чисел), иррациональных чисел, мнимых и комплексных чисел, теорию логарифмов и составление логарифмических таблиц, теорию соединений, бином Ньютона, непрерывные дроби, — все это должно быть включено в курс арифметики. Таким образом арифметика не будет «кончаться» в третьем классе с тем, чтобы в последнем классе ее «повторяли, с обращением главного внимания на теорию разложения чисел на множители», как это предусматривается в современных программах, а будет проходиться во всех классах средней школы от первого до последнего, причем по мере математического развития учащихся и ознакомления их с методами исследования вопроса, даваемыми другими отделами математики, арифметика может и должна пользоваться этими методами для своих изысканий и теорем. — В частности, что касается конструктивно-геометрических методов представления чисел и действия над ними, то таковой должен быть введен с самого начала изучения арифметики, с приготовительного класса. Переход к числам отрицательным может и должен быть сделан только геометрически при помощи «числовой прямой». Только так полученное «отрицательное число» понятно ребенку 11—12 лет и даже еще меньшему; всякий иной способ его истолкования ему непонятен, он его заучивает формально, не понимая и не умея применять, часто вплоть до окончания средней школы. То же надо сказать и о геометрическом представлении иррациональных и комплексных чисел и действий над ними. Обычное в наших старых учебниках изложение этих глав. без единого рисунка, без наглядного геометрического представления иррациональных и комплексных чисел есть, по моему, просто преступление против несчастного ученика и дальше не может быть терпимо.

В связи с этим должны быть переделаны и наши учебники [23]).

педии Элементарной Математики»[1] Weber'a и L. Welstein'a (русский перевод под редакцией прив.-доц. *В. Когана*, Одесса 1911—14 г., в трех томах) не проводится так ясно указанная здесь точка зрения о содержании Арифметики и Алгебры.

[23]) Должен здесь отметить, что многие польские учебники сделали уже этот шаг.

Что же надо проходить в средней школе по арифметике и алгебре?

Принимая во внимание вышеуказанное перераспределение материала, программа арифметики, распространенная на все 8 классов, обнимет обычно принятый у нас курс арифметики, лишь иначе излагаемый, плюс вышеуказанные статьи из бывшей алгебры, к которым нужно добавить главу о «теории вероятности» и о «рядах» и самые первоначальные сведения об «определителях».

А. Принсгейм, говоря о программах баварских гимназий, пишет: «Зато нуждается, мне кажется, в некоторых дополнениях программа по арифметике и алгебре, чтобы получить хотя бы до некоторой степени характер научной законченности и чрезвычайно желательный контакт с начатками высшей математики». И далее, в выноске, прибавляет: «К желательным я отнес бы следующие дополнения: элементы теории соединений и *теории вероятности*, бином для отрицательных и дробных показателей с переходами к учению о *рядах;* учение о показательной функции и логарифме, как предельных величинах, и бесконечные ряды» [24]).

Я особенно хотел бы обратить внимание на необходимость включения в программу средней школы элементов теории вероятностей, играющей столь огромную, все возрастающую роль в других, не только естественных, но и экономических и социологических науках. Кроме того этот интереснейший отдел математики в высшей степени важен по своему специальному методу изучения явлений массового характера, в которых приходится принимать во внимание элемент случайности.

Эмиль Борель [25]), автор одной из лучших книг по элементарной теории вероятностей, предпринял свою работу именно, желая «познакомить тех, кто изучает науки опытные и экономические, с основами теории, знание которой становится для них с каждым днем все более необходимым».

Поскольку математика предназначена дать питомцу средней школы общее развитие и подготовить его не только к дальнейшему изучению математики и техники, но и к изучению других, в частности экономических и общественных наук и быть сознательным участником в общественной и государственной жизни, постольку средняя школа не исполнила бы своего на-

---

[24]) *А. Принсгейм*, цит. соч. стр. 140.

[25]) Émile Borel. »Elements de la Théorie de Probabilités«. Oaris 1909. Préface·

значения, если бы не познакомила его с элементами теории вероятностей и ее методами.

Особенно горячим сторонником введения в программы средней школы этого отдела является проф. М. Симон, который говорит коротко и ясно: «Во все программы арифметики должна быть включена глава о теории вероятностей» [26]). Его мнение о рядах см. выше.

4. *Сокращение программы.*

Не надо думать, что это включение в программу новых отделов значительно увеличит курс и обременит учащихся. Совсем нет. На ряду с введением новых отделов, что крайне необходимо, столь же крайне необходимым является исключение или сильное сокращение некоторых обычно изучаемых отделов. Так прежде всего надо исключить все то, что относится к области так наз. «*преобразований*», столь любимых старыми учителями математики и столь справедливо нелюбимых учениками. Требуя простого навыка, техники, они абсолютно ничего не дают в смысле развития учащегося и подготовки его к дальнейшему учению и самостоятельной научной и технической работе. Об этом много уже сказано в первой статье [27]). Приведу здесь совершенно определенную по этому вопросу точку зрения проф. *Юнга* [28]): «Польза от упражнений, не имеющих другой цели, кроме «выработки навыков ради самих навыков», представляется сомнительной. Преподавание предмета не понесет серьезного ущерба от исключения из курса таких сложных преобразований, которые не встретятся потом ни в дальнейших отделах математики, ни в науках естественных». Затем он приводит примеры подобных преобразований, в роде: «упростить выражение

$$\sqrt{\left(\sqrt[3]{9a^2b^2}\right)^5}\cdot\sqrt{\left(\sqrt[5]{125a^5\,.\,25b^5}\right)^4}$$

и т. п. И в конце добавляет: «Каждый, кто исключит из своего курса алгебры [29]) все преобразования, которые не понадобятся ему в подобных задачах [30]), никогда не ощутит какой либо потери».

---

[26]) *М. Симон*, стр. 106.

[27]) «Русская школа за рубежом». 1923 г. № 4, стр. 88.

[28]) Проф. *Д. Юнг*, l. c., стр. 226.

[29]) По нашему — арифметика.

[30]) Из области естествознания, повседневной жизни и самой математики.

Автор настоящих строк никогда не задает своим ученикам «задач на преобразование выражений», но должен отметить, что при этом приходится вести борьбу с укоренившейся у нас дурной привычкой именно задавать ученикам подобного рода задачи, особенно на экзаменах. Зло это весьма большое, так как отнимает у учеников много времени и энергии на абсолютно ни для чего ненужную работу, не оставляя достаточного времени на изучение самой математики в том смысле, который много постоянно подчеркивается. Кроме того эти бесконечные, скучнейшие и, правду сказать, глупейшие преобразования есть одна из причин непопулярности школьной математики и отрицательного к ней отношения, «занимаются тем, что никогда никому затем не нужно».

Здесь следует отметить, что среди школьников довольно часто встречаются любители таких преобразований, причем они далеко не всегда могут быть зачислены в «хорошие математики». Я бы результат своих многолетних наблюдений выразил в том смысле, что наиболее ярые любители подобных преобразований как раз часто отличаются бросающейся в глаза тупостью к математике.

Если решиться выкинуть из курса эти преобразования, то сразу появится и место и время для новых необходимых отделов со значительным повышением интереса к занятиям учеников и с большой пользой для дела[31]).

Но одними «преобразованиями» можно не ограничиваться. Вместе с ними можно выбросить еще, также с большой пользой для дела и учащихся, такие отделы, как: «нахождение общего делителя буквенных выражений, всякого рода извлечение кубических корней, извлечение квадратных корней из буквенных выражений . . . . . сложные системы уравнений второй и высших степеней . . . . . и т. п.» [32]). «Вообще все чисто формальные алгорифмы должны быть по возможности ограничены или вовсе исключены из программы» [33]). Я бы к числу отделов, которые безусловно надо исключить, отнес бы

---

[31]) «В Германии новые учебные программы 1901 г. хотя и не вносят никаких изменений в распределение самих предметов, но тем не менее предписывают *выключать из курса сложные вычисления*, имеющие впоследствии лишь ничтожное применение; так, напр., выключено деление длинных многочленов один на другой» (*Юнг*, стр. 139).

[32]) Проф. *М. Симон*, цит. соч., стр. 103. Проф. Симон идет еще далее и считает необходимым исключить из курса теорию непрерывных дробей, Диофантовы уравнения, определители и т. п.

[33]) Там же.

еще эти бесконечные логарифмические вычисления, никогда никому после «решения задач на логарифмирование» ненужные, и заменил бы их «логарифмической линейкой». — Логарифмы нужны и этот отдел арифметики должен быть серьезно пройден, но лишь только как математический метод, а ни в каком случае, как способ практических вычислений. Тем немногим единицам, которым в их будущей работе понадобилась бы самая техника этих вычислений, не трудно будет овладеть ею в самое короткое время.

Отчасти выкинув совершенно, а отчасти сильно сократив все указанные отделы, мы настолько сократим программу, что введение новых отделов ее не увеличит, ученик наш не будет переобременен и не оправдается ходячее, до сих пор к сожалению справедливое, мнение, что «когда наши педагоги начнут сокращать программу, то в результате они всегда ее увеличат».

5. *Алгебра.*

Перейдем теперь к собственно алгебре. Перенеся целый ряд отделов, к алгебре не принадлежащих, мы получим курс алгебры, состоящей из *теории уравнений* и *теории функций*.

Этот последний отдел нашими старыми программами совершенно не предусмотрен, а между тем в нем должен лежать *центр тяжести всего преподавания математики в средней школе*. Об этом мною было сказано и подчеркнуто в моей первой статье [34]), там же было указано, что таково же мнение и русского учительства.

Что это есть общее мнение всех математиков и математиков-педагогов нет надобности даже и доказывать. Выписка из книги проф. Юнга, приведенная в начале этой статьи, ясно показывает, какое значение он придает надлежащему усвоению понятия функции и функциональной зависимости. В этом отношении нет разногласия между математиками.

Вводить понятие о функции надо возможно раньше, пользуясь для этого всяким случаем зависимости двух величин. Развить в ученике понятие о функции можно и даже должно, не называя его долго «функциональной зависимостью» [35]). Термин этот можно ввести уже после того (примерно с шестого класса), когда понятие о том, что он собою выражает, будет вполне

---

[34]) Там же.

[35]) В программах польских гимназий гуманитарных (по нашему классических) учение о функциях введено с 4 класса.

усвоено учениками. Тогда, в седьмом классе, следует пройти главу о функциях систематически и обязательно с самым широким применением графического метода. Вообще графический метод должен стать основным методом преподавания всех отделов математики во всех классах, начиная с самых младших средней школы. Юнг не боится вводить понятие о функции и графике с младших классов: «Вопросы эти, поскольку речь идет о их сущности, просты и доступны и легче многих доказательств, которые мы не задумываемся предлагать нашим ученикам, доказательств, которые длинны и сложны и имеют приложение только в теоремах, при помощи их выводимых. Эти методы должны все более и более проникать в область преподавания элементарной математики» [36]). — Проф. М. Симон считает необходимым в шестом классе «отчетливо развить понятие о функции» [37]). — Тетрадь по алгебре ученика немецкой школы представляет сейчас тетрадь, составленную из одних страниц миллиметровой бумаги.

Графически же и с точки зрения функциональной зависимости должно проходиться исследование уравнений всех видов.

6. Начатки анализа.

К курсу же алгебры в средней школе можно присоединить и безусловно необходимые *начатки анализа бесконечно малых*.

Относительно введения этого курса так же нет уже разногласия между педагогами. Даже проф. Симон, противник введения в курс средней школы дифференциального и интегрального исчисления, оговаривается, что он «только против систематического курса», а не против основных понятий анализа и, в согласии с Бертрамом, говорит далее: «Основные идеи дифференциального исчисления необходимо так или иначе затронуть, если хотят с некоторой строгостью разобраться в элементах механики, в понятиях скорости, ускорения, массы, силы». «В этих видах полезно было бы ввести особый курс основных понятий математики и механики», говорит он [38]), имея в виду основы математического анализа и его применений.

Я лично считаю совершенно невозможным проходить курс теоретической механики даже в пределах программы средней

---

[36]) *Юнг*, цит. соч., стр. 138.
[37]) Проф. *Симон*, ц. с., стр. 14.
[38]) Проф. *М. Симон*, цит. соч., стр. 106—107.

школы без предварительного выяснения в курсе алгебры понятия о производной и геометрическом ее представлении, а также применении к розысканию максимума и минимума функции. Кроме того без «производной», как одного из наиболее могучих способов исследования функции, глава о функции остается незаконченной, ознакомление учащихся с математическим методом исследования, неестественно оборванным как раз там, где ему предстояло познакомиться с наиболее действительным, имеющим колоссальное применение именно как метод, методом изучения вопросов науки и техники. Должен еще прибавить, что неполучивший знакомства с «производной» в курсе элементарной математики средней школы, с методом исследования функции и перейдя без него в высшую школу, студент рискует никогда его не понять по существу, хотя и научится владеть им формально, — явление, к сожалению, обычное в нашей высшей школе. — Я в виду неприспособленности наших старых программ к рациональному прохождению курса математики, физики и механики, получив преподавание этих предметов в 8 классе гимназии, начинал учебный год главой «О функциях», как вводной ко всем предметам математики и физики с механикой. Трехлетний опыт показал мне, что результаты получаются при этом самые прекрасные, отчетливо сознаваемые и самими учениками. В настоящее время мне приходится тратить на это меньше времени, так как с функциями и графиками ученики теперь знакомятся до 8-го класса.

(Продолжение следует.)

Д. М. Сокольцов.

Варшава, ноябрь 1923 г.

Родной язык и школа.

Очерк первый.

Стало общим местом говорить о кризисе, переживаемом школой в области преподавания родного языка. Конечно, дело обстоит плохо не только в русской школе. На Западе также давно осознана необходимость радикальной реформы в этой области [1]). В основе реформистского движения лежит признание коренного, непоправимого расхождения между научной и т. наз. «школьной» грамматикой. Поэтому многие склоны и самый кризис трактовать как кризис преподавания грамматики. Но это не совсем точно. Речь идет и о грамматике и о семантике, словом — о языке в целом.

До совсем недавнего времени в школе царили такие взгляды на язык, которые имели свое оправдание лет 50—60 тому назад, когда и самая наука о языке переживала во многих отношениях «донаучный» период. И вот, стремление реформистов направлено к тому, чтобы то, что сообщается детям о языке, было в согласии с данным языкознания, или по крайней мере, не противоречило бы выводам науки.

В настоящем очерке мы предполагаем напомнить вкратце историю этого реформистского движения и лишний раз коснуться и породивших его причин.[2]) Это помогло бы нам лучше разобраться в положении дел в настоящем.

Еще совсем недавно русская школа жила заветами *логико-грамматического направления*, т. е. заветами тех, кто отожествлял грамматику с логикой. На этой точке зрения стояли наши первые грамматисты: *Ломоносов, Барсов, Востоков,*

---

[1]) См. напр. *The teaching of english in England* (The report of the departmental comitee appointed by the president of the board of education,) London 1921. — *Ferd. Brunot, La pensée et le langne*, Paris 1922. — *Charles Bally, Traité de stylistique française*, Heidelberg 1921 (см. также его же статью *Преподавание родного языка и формирование мысли* в № 4 нашего журнала. — *L. Sütterlin, Die deutsche sprache der Gegenwart*, Leipzig 1924 и т. д. и т. д.

[2]) Подробнее об этом см. Проф. *Н. С. Державин, Основы методики преподавания русского языка и литературы в трудовой школе.* Ч. II. *Преподавание грамматики.* — Гос. изд-во, 1923.

Греч; ее же положил в основу своего труда создатель методики преподавания русского языка *Ф. И. Буслаев.*[3])

Буслаев полагал, что язык во всей точности выражает логические отношения мышления[4]), предложение есть выражение суждения, части речи различаются по синтаксическому употреблению и по значению. Так, напр., для него слово «солнца» в словосочетании «восход солнца» есть определение; «из лесу» и «в деревню» в фразе «Волк из лесу в деревню забежал» являются обстоятельствами; предложение «При восходе солнца небо бывает прекрасно» будет сокращенной формой предложения «Когда восходит солнце (небо бывает прекрасно)» и т. д. Подобный «грамматический разбор» слишком всем нам знаком, чтобы останавливаться на нем долее.

Научные воззрения Буслаева определяют в значительной степени и его взгляды на преподавание родного языка. — «Все внимание учителя должно быть обращено «на лицо учащееся, предмет же изучения остается только средством к духовному развитию ученика. Самое важное — это чтобы дети умели «понимать и судить». «Всегда и везде ищи значения представлений и отношений, выражаемых формами». Все грамматическое учение должно быть основано на чтении писателя; главная задача заключается в том, чтобы дети ясно понимали прочтенное и умели правильно выражаться словесно и письменно. Словом, — грамматика есть искусство правильно читать, писать, говорить и даже думать.

Хотя давно уже никто не верит, чтобы грамматика могла научить правильно говорить и писать, тем не менее, идеи Буслаева вдохновляли в течение более чем полустолетия авторов наших наиболее известных учебников: *Смирновского, Абрамова, Говорова, Красногорского, Л. Поливанова, Петрова* и т. д., и безраздельно господствовали в русских школах.

Несколько особую позицию занял в свое время *Ушинский.*[6])

Ушинский тоже полагал, что грамматика есть логика, воплощенная в языке. «Грамматика, говорил он, нужна не для одного только правописания, но и для логического развития мышления и для практических нужд изучения иностранных языков». Но как педагог, он понимал, что изучение грамматики

---

[3]) *Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка.* М. 1844.
[4]) См. его *Историч. грамматику русс. языка,* особенно *Введение.*
[6]) См. *Руководство к преподаванию по «Родному Слову».*

нужно строить не на чтении писателя, но что оно должно проистекать для ребенка *из его собственных наблюдений над тем, как он говорит*. Очень ценные соображения высказывал Ушинский по вопросу о классификации частей речи. Он предлагал принять за основание подобной классификации: 1) знаменательность или служебность слова, 2) его изменяемость или неизменяемость по флексиям, и 3) самостоятельное значение слов знаменательных и служебное значение слов служебных. К служебным словам он относит не только союзы и предлоги, но и местоимения. Различая изменение слов по флексиям и словообразование, Ушинский относит к словообразованию изменения по залогам, видам, степеням сравнения, а также образование причастий и деепричастий.

Совершенно правильно оценивает роль Ушинского проф. Н. С. Державин, когда говорит, что оставаясь в своих взглядах на логико - грамматической точке зрения, Ушинский сосредоточивает все свое внимание на вопросах преподавания грамматики в младшем возрасте, видит существенное значение изучения здесь грамматики в том, что она помогает усвоению грамотности и воспитывает элемент самонаблюдения, — и дает интересную систему первоначальной грамматики, или, как он говорит, «провизуарную» грамматику, как попытку «выйти наиболее сносным образом из того стесненного положения, в которое поставлен всякий преподаватель, с одной стороны — неустановившимся состоянием наших самых основных грамматических понятий, а с другой — необходимостью сообщать эти понятия детям».

Главным противником логико-грамматической точки зрения выступил проф. *А. А. Потебня*. Его главные труды: *Мысль и язык* (1862 г.); *Из записок по русской грамматике: I. Введение* (1873 г.), *II. Составные члены предложения и их замены* (1874 г.(, *III. Об изменении значения и заменах имени существительного* (1899 г.). Говоря о Потебне, необходимо напомнить о многочисленных трудах проф. *Д. Н. Овсянико-Куликовского*, разрабатывавшего идеи Потебни и популяризовавшего их. Так было положено основание новой точке зрения, которая при дальнейшем своем развитии получила название *формально-грамматической* и которая в настоящее время и вдохновляет вождей реформистского движения.

Первым, кто заговорил о проведении новых идей в школу, был *А. Дмитревский (Практические заметки о русском синтак-*

сисе, — «Филолог. Записки», 1877 г., и *Еще несколько слов о второстепенности подлежащего,* там же. 1878 г.). Автор говорит, что с появлением «Из записок по русской грамматике» — русский синтаксис в научном отношении стал на верную дорогу, но что школа наша все еще повторяет зады. Критикуя распространенные тогда учебники Антонова. Говорова. Кирпичникова. он, исходя из замечания Потебни — «предложение может вовсе не заключать в себе логического суждения», приходит к выводу, что предложение выражает всякий акт мысли. будет ли то суждение: «Человек смертен», понятия: «Диковина!». «Разбой!» и представление: «Нездоровилось» и даже впечатление: «Больно».

Против смешения логики и граматики выступал в свое время *В. Сланский,* автор очень интересной книги «*Грамматика, как она есть и как должна быть*» (СПБ. 1887).

Особенное оживление в лагере противников рутинной школьной грамматики начинается около 1900 г. Проф. *Е. Будде* в статье *Грамматика русского литер. языка, как предмет изучения в университете и в средней школе* (Русск. Школа, 1901 г.) выясняет, что под именем «грамматика русского языка» в нашей средней школе изучается вовсе *не грамматика* и вовсе *не русского языка.*

Исключительно важную роль сыграл *Д. Н. Овсянико-Куликовский* и как автор учебников и как автор статей, посвященных вопросам преподавания родного языка [8]).

Овсянико-Куликовский предлагает перенести преподавание синтаксиса в VI или еще лучше в VII кл., в виду недоступности детям «наукообразного» синтаксиса. Преподаваться предмет этот должен не как сухой схоластический перечень «правил», но как живая, психологическая и историческая дисциплина. Приступать к изучению синтаксиса можно только после того, как дети в особом пропедевтическом курсе усвоили необходимые сведения из психологии вообще и из психологии языка в частности. Материал должен быть представлен в стройной систематизации; должна быть соблюдена историческая перспектива; следует обращаться к личному синтактическому чутью ученика. Вообще до III кл. не должно быть никакого

---

[8]) См. *К вопросу о преподавании синтаксиса русского яз. в ср. школе* («Мирный Труд», 1902); *О преподавании синтаксиса р. яз. в ср. уч. заведениях* («Вестн. Восп.», 1903); *О преподавании грамматики русск. яз. в ср. школе* («Труды курсов для учителей ср. школы», СПБ. 1908).

грамматического обучения; достаточно упражнений в чтении и в письме. Но и курс грамматики в III кл. (при одном уроке в неделю) имеет характер пропедевтический. Нормальный порядок изучения отделов грамматики таков: 1) Предложение, 2) Морфология и синтаксис, 3) Этимология и Фонетика.

В 1903 г. на съезде преподавателей русского яз. в военно-учебных заведениях живо дебатировался вопрос о преподавании грамматики.

Проф. *Л. В. Щерба* критиковал старое представление о грамматике, как средстве научить правильно говорить и писать. Изучение грамматики имеет не служебное, а свое самостоятельное значение, которое заключается в том, что оно приучает наблюдать над предметами внутреннего опыта.

Акад. *Ф. Ф. Фортунатов* выступил на съезде с лекцией *«О преподавании грамматики русского яз. в средней школе»*. По его мнению изучение грамматики должно давать также знания, которые сами по себе, независимо от полезности их в педагогическом отношении, имеют ценность для общего среднего образования. Основная задача преподавания грамматики состоит в том, чтобы вызвать в учащихся сознательное отношение к явлениям, существующим в том языке, на котором они думают и говорят. При изучении грамматики в низших классах нет надобности в каком бы то ни было учебнике. В старших классах изучение становится систематическим. Говоря об основных ошибках учебников грамматики, Фортунатов указывал, что они 1) постоянно смешивают звуки языка с буквами, 2) не выдерживают историческую перспективу и смешивают факты современного языка с фактами прошлых эпох и даже с такими, которые в том виде, какой им дает теория школьных учебников, никогда и не существовали (это смешение особенно сказывается, когда определяется состав слова).

Особую позицию, как на Съезде, так и в своих трудах, занял проф. *Н. К. Кульман*. Нам придется говорить о ней подробнее в следующем очерке, здесь же отметим только, что точка зрения Н. К. Кульмана сводится к следующему: хотя несостоятельность логико-грамматического направления блестяще доказана Потебней, тем не менее русская грамматика еще не перестроена на новых научных основаниях, между грамматистами формального направления слишком много разногласий по самым существенным вопросам; нельзя вводить в школу то, что еще не получило права гражданства в науке. В младших

классах грамматика должна носить служебный характер; из нее нужно взять только то, что необходимо для целей орфографии, пунктуации и отчасти стилистики.

Шагом назад в развивающемся движении к постановке преподавания грамматики, как самостоятельной дисциплины, явились игнатьевские программы (1915 г.). Программы эти остались на точке зрения логико-грамматической, допустив лишь кое-какие поправки в отделе учения о звуках и т. наз. сокращения придаточных предложений. Преподаванию грамматики были поставлены цели элементарно практические и ограничено оно было первыми тремя классами средней школы.

Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы (Москва, декабрь—январь 1916—-917 г.) решительно осудил игнатьевские программы и встал на точку зрения сторонников нового течения. Принятые им постановления сводятся к следующему:

1. Преподавание грамматики в младших классах должно быть научным в том смысле, что истолкование явлений языка не должно погрешать против основных положений науки о языке.

2. Предметом изучения должен быть не учебник грамматики, а литературный язык.

3. Не следует препятствовать осуществлению в средней школе курса грамматики, построенного на основе формально-грамматической точки зрения, как наиболее отвечающей современному состоянию науки о языке.

4. Преподаватель младших классов должен обладать научным взглядом на язык и его отношение к письму.

5. Так как занятия языком должны состоять не в изучении учебника грамматики, а в наблюдениях над языком, то нежелательно прекращение таких занятий в последующих классах: поэтому при чтении литературных произведений и при письменных работах не следует упускать из виду элемента наблюдений над языком.

6. В последнем классе необходим «старший» курс русского языка; цель его — научное понимание и знание современного русского языка: он не должен представлять собою систематического курса истории русск. языка, но должен дать учащимся известную сумму главнейших научных представлений

из области общего языкознания и из области истории русского языка.

Последним этапом в истории борьбы с логико-грамматистами явились программы по русскому языку Комиссариата Нар. Просвещения и Московского отдела нар. образования*) (1919 и 1920 гг.).

Сергей Карцевский.

*) См. «Русская школа за рубежом», № 2–3

Несколько слов по поводу сочинений в средней школе.

«Быт чиновников по комедии Гоголя «Ревизор», «Быт купцов в пьесах Островского», «Характеристика Ильи Муромца», Добрыни Никитича, Алеши Поповича и далее Фамусова, Чацкого, Чичикова, Рудина, Лаврецкого и т. д. и т. д. Таковы одни из самых распространенных тем, какие предлагаются ученикам средней школы в виде классных и домашних сочинений по мере прохождения курса истории литературы.

Темы эти, если к ним подойти научно, если постараться разобраться в них серьезно, не по шаблону, могли бы поставить в тупик ученого, специалиста по истории литературы.

Всякое литературное художественное произведение имеет свои эстетические задания и подчиняется, главным образом, этим заданиям. В угоду художественным заданиям автор погрешает против истории, видоизменяет по своему усмотрению исторические факты (ср. конец «Орлеанской девы» Шиллера), то же самое проделывает писатель, дающий картины современности. В угоду художественным заданиям он деформирует описание виденных и слышанных им сцен и событий, стилизует их, сгущает краски в одном описании, смягчает их в другом, располагает словесный материал в определенном плане и т. д. И когда вы по данному художественно-литературному произведению создаете себе представление о быте и типах данной эпохи, вы рискуете ошибиться и принять то, что служит заданиям лишь формы произведений, за отражение быта.

Нельзя по Лизе Грибоедова судить о крепостной горничной времен Грибоедова. Это обычный персонаж комедий того времени, необходимый, как средство для развертывания комедии. Я привел всем известный избитый пример лишь для того, чтобы резко подчеркнуть ту опасность, которой подвергаетесь вы, черпая исторические сведения из художественных произведений. Если писатель даже поставил себе, как определенное задание, отобразить быт данной эпохи, то и тут он, всегда подчиняясь определенным художественным заданиям, принужден часто отступать от своего первоначального намерения. Приве-

ду опять общеизвестный пример. В трагедии А. Толстого: последний монолог царь Феодор произносит, обращаясь к царице один (сзади остается только несколько нищих). Если вы сравните эту сцену с описанием быта русских царей и цариц того времени (см. И. Е. Забелин «Быт русских царей» и «Быт русских цариц»), вам ярко выявится вся историческая несуразность этой сцены — царь с царицей не могли остаться одни посреди площади. Но что мог бы сделать А. Толстой? Заставить царя произносить этот интимный монолог, окруженного свитой бояр и челяди — это было бы так же неправдоподобно исторически. Сделать антракт и заставить царя Феодора произнести этот монолог где-нибудь в палатах? Но тогда разбивалось бы все художественное построение последней сцены. Этот полный грусти монолог потерял бы всякую ценность, если бы был произнесен не тут же, не тотчас же после беспощадных ударов, обрушившихся на царя Феодора. Оставалось или следовать истории и разрушить художественное построение, или погрешить против исторической правды и выиграть в художественности. А. Толстой, как и следовало ожидать от творца художественного произведения, избрал второй путь.

Долго держалось мнение, что Островский бытовой писатель, произведения его предлагались ученикам, как лучшая иллюстрация, как надежный материал для изучения быта купечества его времени*). Вспомним бесчисленные наименования тем для ученических сочинений типа «Русское купечество по пьесам Островского», «Гордей Торцов — тип самодура», и т. д. и т. д. При ближайшем рассмотрении и разборе пьес, выяснилось, что пьесы Островского, как документы для изучения купеческого быта его времени, материал весьма ненадежный. Развитие действия в его пьесах не списано с жизни, а следует старым композиционным трафаретам современных ему, главным образом, переводных и переделанных с иностранного пьес **). Указывается на сильную стилизацию в обрисовке типов и быта в его пьесах***).

---

*) Такого взгляда держалась большая часть критической литературы об Островском. См. *И. Денисюк.* Критическая литература о произведениях А. Н. Островского. I, II, III вып. *Покровский В.* — Сборник историко-литературных статей об Островском. 1916 г. *Зеленский* — Сборник ист.-литературных статей об Островском. *О. Миллер.* — Русские писатели после Гоголя.

**) *Кашин* — Этюды об Островском, I и II вып.

***) *Ф. Комиссаржевский* — «Островский — психолог быта». Маски 1913—14, № 1.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 121 - 140

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

В докладе проф. С. К. Шамбинаго «Из наблюдений над стилем Островского» была отмечена искусственная зависимость речи действующего лица от его характера. Девицы, язык которых близок к народному, обычно добродетельны (тип Любовь Гордеевны из «Бедность не порок»), девицы с отрицательными чертами характера (тип Липочки в «Свои люди сочтемся») говорят языком мещан, уснащая свою речь иностранными словечками*). После детального изучения структуры пьес Островского. нам придется многое из того, что мы относили к быту купечества. отнести к художественному построению драматурга.

Сравнивая художественное произведение с историческими документами, а если произведение относится к нашему времени, то с действительными событиями и типами нашего времени, мы можем выявить черты, скопированные с действительности и черты, где действительность видоизменена в угоду художественным заданиям. С точными документами на руках мы можем проверить автора насколько его произведение отобразило эпоху. но никак не наоборот. Нельзя по художественным произведениям изучать ту или иную эпоху. Материал слишком ненадежный.

Мне могут возразить. Правда, многие литературные произведения в угоду художественным заданиям сильно искажают действительность, но ведь есть и такие литературные произведения, которые содержат в себе много исторических и бытовых черт и такие, как яркое изображение эпохи, могут быть даны в качестве исторического и бытового материала. Преподаватель только предварительно обязан проверить, насколько литературный материал пригоден для этой цели. Но как можно проверить этот материал? Ведь вы, повторяю, с документами в руках можете найти лишь, что отдельные места совпадают или близки к истории или действительности, но все остальные типы и сцены могут совпадать. а могут и не совпадать с историческими фактами.

Итак, мы не можем пользоваться художественными произведениями, как историческим или бытовым документом. Возникает другой вопрос. Можем ли мы заставлять учеников составлять вообще характеристики действующих лиц литера-

*) Доклад этот был прочитан в «Обществе истории литературы». Извиняюсь перед докладчиком, что ссылаюсь на еще ненапечатанный доклад.

турных произведений, не делая выводов, что данная характеристика списана писателем с действительного характера.

Литературные произведения, в частности драматические, мы можем подразделить на литературные произведения *положений* и литературные произведения *характеров*. Первые (в драме наиболее характерной в этом отношении будет («Comedia del' arte») композиционно построены так, что в одной сцене не обращается внимания на характеристику, данную в предшествующей. Одно и то же лицо, в угоду развертывающемуся событию, в одной сцене быть может представлено, как злодей, в другой — из-за иной сценической ситуации — добродетельным.

Очень показательным примером чистой драмы положения, является народная пьеса «Царь Максимильян». Здесь дается ряд картин, композиционно связанных с собой, но из всех этих отдельных эффектных сцен совершенно нельзя составить себе, хотя бы приблизительное понятие о характере героя.

Вот вам пример:

Царь Максимилиан: «Что у тебя за праздник?»
Палач Брамбеус: «У меня велик праздник:
Жена имянинница.
Твоему сыну Адольфе день Ангела.
Царь Максимилиан: «Ну! Адольфе и поднеси».
Палач Брамбеус: «Я Адольфе поднесу.
Всю брюшину растрясу.
А стаканчик опохмелю,
Не найдет башки неделю.
Крымский посол: «Подожди храбрый рыцарь,
Адольфе голову рубить:
Дай мне к царю сходить.
Прощенья попросить.

Как видите по жестоким шуткам, какие отпускает палач Брамбеус, трудно думать о каком либо приязненном отношении палача к Адольфе. Но тут же, через несколько мгновений, тот же палач Брамбеус ведет такую сцену: после прощения Адольфы, он вдруг заявляет:

Палач Брамбеус: «О любезный друг Адольфа, казни ты меня!
Адольфа: Нет, любезный друг,
К смерти приговорен я.
Казни ты меня.

Палач Брамбеус: За что любил,
За то и голову срубил,
И сам вслед помираю.
Сабля моя острая, железо ржавое
Пронзи, пронзи грудь мою
И тело до самого чрева.
(Адольфа и палач падают).

(*Н. Е. Онучков.* Северные народные драмы. Царь Максимилиан, Петербург 1911, стр. 18—20).

Обе сцены достигают определенного эффекта, но составить хоть приблизительную характеристику палача, то издевающегося над своей жертвой, царским сыном Адольфой, то умирающего вместе с ним: так сильна любовь его к этому самому Адольфе, — согласитесь, очень трудно. Да и не следует составлять этой характеристики. Произведение и не преследует этой цели. Здесь дело ясно. Данное произведение не может служить материалом для характеристики его героев.

В литературных произведениях характеров значительно сильнее тенденция к созданию психологически верных и последовательных характеров героев. Причем сведения о характере героя мы почерпаем из его собственных речей, где он говорит о себе, из речей других действующих лиц и из отдельных действий этого героя. Иногда дается сначала противоположная характеристика героя и на фоне ее из речей других действующих лиц и действий самого героя, вытекает истинная характеристика. Приведу примеры.

В I действии «Ревизора» все чиновники говорят о неизвестном им ревизоре (Хлестакове), как об очень важной и солидной персоне. Во II действии Осип дает характеристику исчерпывающую, но прямо противоположную той, какая создалась у нас после речей чиновников и Бобчинского и Добчинского.

Далее своими действиями и речами Хлестаков подтверждает и дополняет характеристику Осипа.

Другой пример.

В комедии Мольера «Тартюф» до появления на сцене Тартюфа Оргоном и горничной Оргона даются две прямо противоположные характеристики Тартюфа.

Своими речами и поступками Тартюф подтверждает характеристику горничной.

Но и у Мольера, основоположенника комедии характеров,

многое, что мы пытаемся объяснить, как черты характера героя, является лишь выполнением композиционных заданий пьесы.

Ведь тот же Мольер находился в большой зависимости от определенных композиционных рамок, которые были продиктованы ему требованиями современной ему комедии. Зависимость Мольера от «comedia dell' arte», как в обрисовке характеров, так и в композиционных заданиях, сказались очень сильно.*)

Отсюда постоянные счастливые концы комедий Мольера. Концы эти сплошь и рядом нарушают характеристику действующих лиц.

Так старики, отцы влюбленных героев и героинь, обычно в начале комедий Мольера строги, упрямы и непреклонны в своих решениях, в конце меняют свой характер, т. к. счастливый конец комедий требует, чтобы они были мягкосердечны и податливы к просьбам молодых людей.**)

То же у Островского в комедии «Бедность не порок». «Внезапная перемена Гордея Карпыча, его ссора с Африканом Савичем, и внимание к требованиям Любима Торцова показались всем неестественными», отмечает Добролюбов, и старается всю эту неестественность объяснить самодурством Гордея Карпыча.

Но дело может объясниться проще. Островскому ради традиционного конца — две пары влюбленных соединяются брачными узами — пришлось пожертвовать цельностью характера Гордея Торцова.

Комедия «Бедность не порок» кончается счастливо под пение веселой плясовой. Но Добролюбову как-то надо обосновать невыдержанность характера Гордея Торцова, и он, вопреки концу пьесы, вопреки заявлению Торцова «теперь я стал другой человек», утверждает: «Их (Любовь Гордеевны и Мити) дело выиграно, хотя Гордей Карпыч разумеется не надолго останется великодушным и будет каяться и попрекать их своим решением».***)

Прибегая к такому способу характеристик, т. е. присочиняя то, чего нет в произведении, но что хочешь видеть, конечно,

---

*) См. интересную работу: Moland: Moliere et la comédie italienne. Paris 1869.

**) Ср. такие же окончания в «Comedia dell'arte».

***) *Добролюбов.* Темное Царство. 2-ое изд. Москва. «Польза», стр. 133—138.

можно составить очень стройную характеристику каждого действующего лица.

Мы наметим две литературные тенденции:

1. творить литературные произведения так, чтобы характеристика героев отвечала психологической правде, хотя бы даже в ущерб композиционным заданиям произведения;
2. творить литературные произведения так, чтобы главное внимание уделялось композиции отдельных мест произведения и стройной связи этих частей, хотя бы в ущерб стройности характеристики действующих лиц.

Впрочем, иногда писателю удается сочетать психологически верную характеристику действующих лиц с композиционными заданиями произведения.

Итак, при выборе тем для школьных сочинений-характеристик преподавателю необходимо учитывать обе эти тенденции и не давать в качестве материала для составления характеристик литературных произведений, в которых ради композиционных заданий нарушена целостность характеров действующих лиц.

Преподавателю необходимо ознакомить учеников и с формальной структурой тех произведений, где преобладает вторая тенденция.

Обыкновенно в качестве материала для составления характеристики героя ученикам предлагают использовать все сюжеты былин, где встречается данный герой. Между тем, как каждая былина по разному видоизменяет в зависимости от художественных заданий характер героя.

Любопытны в этом отношении выводы чешского проф. Поливки в его работе о сверхъестественных существах в словацких сказках *). Так ježibaba — русская баба-яга в одних сказках — людоедка, в других — добродушная старуха, помогающая добрыми советами герою.

Повторю вкратце свои положения:

1) Нельзя по художественным произведениям заставлять учеников давать характеристику исторических лиц или давать описание быта прошлых времен.

2) Для составления характеристики действующих лиц ученикам можно предложить только те литературные произве-

*) *Polivka Jiří.* Du surnatuel dans les contes slovaques. Les êtres surnaturels. »Revue des études slaves». T. II. Fasc. 3 et 4. Paris 1922.

ления. в которых характеры действующих лиц не противоречат психологической правде в угоду другим композиционным заданиям.

3) Необходимо знакомить учеников возможно подробнее с формальной структурой произведения для разбора с этой стороны литературных произведений.

4) В большинстве случаев для сочинений-характеристик произведения народной словесности не пригодны.

П. Богатырев.

Обучение славянским языкам в средней школе.

(С чешской рукописи перевел В. Т. Гонтарь.)

Из ряда общественных вопросов на первое место выдвинулся в последнее время вопрос о реформе средней школы: усиленно дебатируется он в публичных собраниях и в периодической печати. Нет спора о том, что наша средняя школа безотлагательно нуждается в реформе, и одним из самых существенных этапов реформы является *обучение славянским языкам* в средней школе.

Как только создалась наша государственная самостоятельность, все мы, кто с любовью отдавался делу распространения славянских языков, воспрянули духом, надеясь, что пришло наше время и что теперь настанет поворот к лучшему, о котором мы не смели думать при австрийском владычестве.

Но если мы посмотрим, чего мы достигли в течение четырех последних лет, то увидим, что не можем и не имеем права быть довольными. Как раньше, так и теперь мы находимся в подготовительном периоде. Правда, положение до некоторой степени улучшилось, но, во всяком случае не на много. Введены славянские языки порознь в некоторых средних школах, как предметы *необязательные*, и то в зависимости от того, найдется-ли *случайно* в учебном заведении учитель, знающий какой-либо славянский язык. Уйдет учитель, погибнет и начатый им курс языка. Так мы и остаемся в стадии *случайности*. Интерес к обучению славянским языкам убивается, кроме *необязательности и случайности* преподавания, еще и тем обстоятельством, что тяжелый труд учителя оплачивается нищенски. Так как необязательные предметы преподаются только в послеобеденные часы, то учитель должен из за 5—7 крон жертвовать свободной половиной дня. Понятно, что даже у вдохновенного и способного к самопожертвованию учителя через два-три года пропадает охота к работе.

Серьезным препятствием является то обстоятельство, что учебное начальство для разрешения и содержания отдельных

курсов требует слишком большого количества учащихся, именно 30, т. ч. и при наличии жертвующего своим временем и трудом учителя курс не разрешается, если число учеников меньше указанной нормы.

Следующее препятствие заключается в том, что школьное управление не издало никаких программ обучения славянским языкам, несмотря на то, что отдельными специалистами более двух лет тому назад были выработаны и соответствующим учебным учреждениям представлены краткие основания программ. Кроме того, нет и подходящих *учебников*.

Следствием всех этих препятствий и недостатков является очень неутешительное положение обучения славянским языкам в средней школе.

Чтобы исправить это положение Общество Чешских Филологов предприняло особую работу, результатом которой был меморандум, представленный Министерству Народного Просвещения. В меморандуме обращается внимание на то, что наши средние школы все еще не дают возможности нашей подростающей интеллигенции изучать языки русский, сербо-хорватский и польский и изучать культурную жизнь этих народов в таком объеме, в каком это необходимо для здорового развития нашей культурной и хозяйственной жизни. Высказанное положение Общество подкрепляет некоторыми статистическими данными.

В текущем году преподаются, как *необязательные* предметы: русский язык — только в 14.5%: сербо-хорватский — в 11%, польский — 5% общего количества средних школ. Организованное даже в таких небольших размерах обучение отличается непостоянством, что хорошо видно из обзора сведений об обучении славянским языкам в средних школах всей Праги: *русский язык* преподавался: в 1918-19 уч. году — в 1 учебном заведении, в 1919-20 — в 2-х, в 1920-21 — в 11 — (в 3-х обучали русские-эмигранты), в 1921-22 — только в 3-х, уже совсем иных, в 1922-23 — опять только в 3-х, из которых 2 новых; *сербо-хорватский язык:* в 1918-19 уч. году совсем не преподавался, в 1919-20 — в 2-х училищах, в 1920-21 в 4-х, в 1921-22 — ни в одном, в 1922-23 в 7 училищах, составивших 6 отделений; *польский язык:* в 1918-19 — 1, а потом — только со второго семестра 1921-22 уч. года — в 5 училищах, составивших 4 отделения, и в 1922-23 г. — в 10 училищах, объединенных в 5 первых и 2 вторых отделения.

Приведенные цифры говорят о том, что создавшееся поло-

жение продолжаться не может. Поэтому Общество выступило с ходатайством о том, чтобы Министерство Народного Просвещения поддержало обучение иностранным славянским языкам, главным образом, русскому, предоставлением некоторых облегчений и выгод, как например: понижением нормы учащихся, освобождением от экзаменов тех учителей, которые уже в знании данного языка выдержали какой-либо экзамен, (кроме специального экзамена на право преподавания*), комбинированием обучения и тем, чтобы однажды введенное в учебном заведении обучение языку поддерживалось и не упразднялось до последней возможности, а главное — чтобы были открываемы вторые отделения (для продолжающих) и при малом количестве учащихся, дабы тот или иной язык создали в учебном заведении известную традицию, т. к. именно в постоянных сменах и заключается главный недостаток положения. Кроме того, Общество выражает пожелание, чтобы в чешских книгах для классного чтения переводные отрывки из славянских литератур сопровождались на соответствующих местах *оригинальным* текстам. Кроме того Общество, пользуясь советами ученых, специалистов по школьной работе и своей «Рабочей Комиссии по обучению славянским языкам» стремится улучшить *внутреннюю* сторону обучения, т. е. его методы и учебники. Все это — пожелания Общества, относящиеся к *данному* положению, когда славянским языкам можно обучать только как предметам *необязательным*. Но «данное положение», как кажется, долго не удержится. Реформа средней школы безусловно придет. *При реформе средней школы для нас будет существенным — устранить основное зло, основную причину настоящего печального положения, а именно — необязательный характер преподавания славянских языков.* Славянские языки должны быть, наконец, введены как предмет обязательный. Славянские языки, особенно русский, имеют на это право по целому ряду оснований. Здесь не только основания кровного родства и патриотические, здесь основания политические, экономические, торговые и т. д. Для того, чтобы добиться введения *обязательного* обучения славянским языкам было организовано выступление, во главе которого стали Чешско-русское Объединение, Югославянско-чехословацкая Лига, Общество Чешских Филологов и Клуб Нео-филологов. Это выступление дало уже неко-

*) Этому экзамену учителя подвергаются после двухлетней школьной практики. *Прим. перев.*

торые положительные результаты. Министерство Народного Просвещения опубликовало в своем «Вестнике» (год V, книга 6, стр. 388—389) «Проэкт положения об обучении языку русскому и сербско-хорватскому, как предметам необязательным, в средних учебных заведениях с чехословацким языком преподавания». Так устраняется один из больших недостатков и делается шаг вперед.

Второй успех — это анкета по средним школам № 31 об обучении необязательным славянским языкам. В этой анкете от 8 июня с. г. особенное внимание обращено на распространение русского, сербо-хорватского и польского языков. На основании этой анкеты видно, что Министерство Нар. Просвещения собирается разрешать в заслуживающих внимания случаях необязательное обучение славянским языкам и при меньшем количестве обучающихся, чем это установлено нормой; кроме того, предполагается освобождать учителей в случае надобности от установленных экзаменов на право самостоятельного преподавания и разрешать комбинированное обучение славянским языкам в городах с несколькими средними школами таким образом, чтобы дети из нескольких учебных заведений могли составлять одно отделение. Однако, приходится признать, что этих успехов недостаточно. С целью заинтересовать преподавателей Министерство должно было бы повысить плату за учебный час; теперь за него платят не более 7 крон; таким образом, учитель должен обладать огромным запасом идеализма, чтобы обучать за такие гроши.

Во всяком случае, можно надеяться, что в текущем году обучение славянским языкам опять до некоторой степени усилится, хотя, конечно, не в той степени, как это было бы желательно.

Окончательное разрешение вопроса во всей его полноте может наступить только при реформе средней школы, при которой, надеюсь, славянские языки будут включены в программу обучения как предметы обязательные.

Dr. Jos. Hostovský.

Вечерняя высшая народная школа в Германии.*)

Два типа высшей народной школы возникло со времени войны в Германии: школа-общежитие и вечерние курсы. Для школы-общежития примером послужила датская высшая народная школа. Так была учреждена одна школа-общежитие в Тюрингии в Дрейссигакере. Она принимает приблизительно тридцать учеников на четыре месяца; преподают два постоянных учителя, при случае им помогает приглашаемый на время лектор. Школа обслуживает большей частью молодых рабочих, находящихся в отпуску или меняющих место. Они всецело принадлежат школе в эти свободные месяцы и, за исключением немногих часов домашней и садовой работы, они целиком заняты чисто духовной деятельностью. По выходе из школы, они продолжают свое образование самостоятельно: иногда школа организует через некоторое время повторительные курсы, в остальном же они предоставлены городским или деревенским курсам. Эти вечерние курсы, посещаемые главным образом в течение зимних месяцев, охватывают — в отличие от школы-общежития — все возрастные ступени, хотя преобладают тут лица от 18-ти до 25-ти лет: слушатели днем занимаются своей профессией и выкраивают себе один или два вечера в неделю свободными для самообразования. То же самое — и учителя; лишь в немногих более крупных городах руководство вечерними курсами находится в руках особого штатного лектора.

Школа-общежитие в состоянии организовать в короткое время законченный цикл образования: способны-ли это сде-

---

*) Настоящая статья написана специально для «Русской Школы за Рубежом» Вильг. Флитнером, руководителем Народн. Университета в Иене и вождем одного из самых примечательных течений в области внешкольного образования современной Германии. Флитнер — представитель более «романтического» направления в германском движении «высшей народной школы». Однако, и т. н. «интеллектуальное направление (редакция Берлинского «Arbeitsgemeinschaft» во главе с д-ром Пихтом) практически в главном соприкасается с практикой Иенского Народного Университета, отличаясь от «романтиков» более в теории, чем на практике. — *Ред.*

лать вечерние курсы — этот вопрос остается открытым. Количество учебных часов не велико, даже и в том случае, когда какой-нибудь курс длится в течение долгого времени. На домашние занятия, при нынешней квартирной нужде и перегруженности работой, нельзя рассчитывать. Время преподавателей также ограничено; кроме того, почти всюду недостает соответствующих лекторов и не в малой степени — средств для того, чтобы сделать из этих вечерних курсов настоящее образовательное учреждение.

Я, однако, держусь мнения, что на поставленный выше вопрос должно ответить утвердительно. Если за эту задачу возьмутся соответствующие лица и им будут предоставлены средства, то и тип вечерних курсов также может выработаться в серьезное, законченное образовательное заведение. К этому будут вести весьма разнообразные пути, которые большей частью различны уже благодаря своеобразию руководителя. Так, напр., различия в способе интенсивной работы в области высшей народной школы между Ремшейдом (Рещ), Берном (Берлепш), Касселем (В. Кох), Лейпцигом (Геллер), Цюрихом (Ратцкрейз) обусловлены почти столько же руководителями, сколько и местными условиями. Все же во всех этих начинаниях можно найти общие черты, и настоящий очерк ставит своей задачей формулировать таковые. При этом я буду исходить из конкретного примера высшей народной школы в Иене, которая примечательна тем, что здесь была сделана попытка претворить в подлинную высшую школу совокупность многочисленных, функционировавших уже раньше вечерних курсов.

Для такой попытки в Иене были очень благоприятные условия. Иена — средний промышленный город в Тюрингии, насчитывающий приблизительно 50.000 жителей. Она имеет много школ и университет, большинство населения экономически связано с оптическим заводом Цейсса; здесь господствует почти исключительно оптико-механическая промышленность, которая занимает большое количество высоко квалифицированных рабочих. Город быстро вырос, меньшинство жителей родилось в самой Иене, население в общем очень подвижное. Оно еще до сих пор находится под влиянием выдающегося социально-политического деятеля, профессора Эрнста Аббэ, который основал Иенскую промышленность и учреждением своеобразно самоуправляющейся фирмы имени Карла Цейсса дал пример промышленника, предоставившего свое

предприятие во служение обществу.*) Народная библиотека и читальня, хорошо развитая система вечерних лекций, театра и концертов внедрилась и в рабочей среде со времени Аббэ. Благодаря этому здесь была уже подготовлена почва для работы высшей народной школы, которая организовалась в апреле 1919-го года. Инициатива учреждения ее исходила от нескольких университетских профессоров; они образовали вместе с представителями рабочих, города и правления фирмы Цейсса комитет, который и выработал первоначальное устройство школы. Этим комитетом в качестве основного принципа школы был установлен полный нейтралитет школы в отношении к политическим партиям и вероисповеданиям. В скором времени была привлечена к совместной работе в этом комитете и аудитория в лице совета слушателей, и скоро она получила в нем руководящий голос. В этих обсуждениях участвовал естественно лишь сравнительно небольшой круг слушателей и еще меньший — лекторов. Но это имело хорошую сторону в том, что эта заинтересованная часть постепенно сложила себе понятие о высшей народной школе, как подлинном образовательном учреждении, в котором все должны совместно действовать в направлении к единой цели, в котором должно стремиться к единому плану обучения и вместе с тем удовлетворять требованиям многообразной реальности аудитории. Постепенно в этих совместных обсуждениях сложилась идея высшей народной школы, образовалось сознание того, что соответствует идее такой школы и что нет, так что оплачиваемый городом заведующий школой мог вскоре уже руководствоваться в своей деятельности этим сложившимся общим понятием о задачах и характере школы. Наряду с письменным уставом и деятельностью первого комитета образовалось таким образом некое небюрократическое самоуправление и руководитель-

*) Оставшись, после смерти Карла Цейсса и отказа от своих прав на наследство сына Цейсса, единственным собственником фирмы, Эрнст Аббэ в своем завещании придал всему грандиозному предприятию своеобразное устройство. Фирма Цейсса представляет собой самостоятельное учреждение (Stiftung), технически промышленное управление которым находится в руках «технического правления» из трех лиц, назначенного Э. Аббэ и после его смерти самопополняющегося, общее же управление — в руках «правления», в которое входят представители «технического правления», правительства, города, служащих и рабочих. Чистый доход от предприятия делится на три части: ⅓ идет в пользу Иенскаго Университета, ⅓ — в пользу Иенского Народнаго Дома, предоставленного в распоряжение Иенской высшей народной школы, и ⅓— в качестве дивиденда служащим и рабочим предприятия.

ство: это есть руководительство, осуществляемое внутренним кольцом слушателей и лекторов, который во всяких переменах остается верным живой идее того, что высшая народная школа в данном городе и в данное время должна осуществлять.

Мы попробуем, таким образом, сформулировать основные идеи, которые должны, на наш взгляд, предноситься управлению высшей народной школы в указанном выше смысле слова и которые обнаруживаются и в практике других вечерних курсов, сформировавшихся в настоящую высшую школу, — поскольку это можно усмотреть при новизне дела и ограниченности опыта в этой области.

I.

Научные отдельные курсы ставят пред образованием для взрослых сравнительно простую и ясно очерченную задачу. Группа слушаталей, желая проработать известную область. подыскивает себе специалиста, могущего в объективной форме взять на себя руководство занятиями. Систему таких ясно очерченных занятий представляют собой английские University Tutorial Classes, организуемые английским рабочим образовательным союзом (Workers Educational Association *). Задача, которая ставится здесь, исчерпывается этими научными занятиями. Что дают такие занятия для образования человека и исчерпывают ли они задачу народнаго образования в полном смысле этого слова, — спрашивать это значило бы неправильно ставить вопрос. Другие социально-педагогические установления дополняют в Англии эту работу в области высшего народного образования. и прежде всего крепкая национальная традиция и распространенная в широких слоях народа живая религиозность является в Англии живым и могучим фактором народного образования. Совсем иначе обстоит дело в индустриализированных округах средней Европы. Здесь стремление к углубленному образованию исходит из совершенно определенных жизненных нужд: одичание мышления является лишь одной из них. Всеобщее обездушение рабочей и домашней жизни; бездомность человека, вырастающего в обстановке казарменных жилищ и видящего в своей работе только поденщину, истинный смысл которой его совершенно не интересует

*) Редакция предполагает в одном из ближайших номеров посвятить специальную статью английским University Tutorial Classes и объединяющей их Workers Educational Association. — *Ред.*

и продукт которой ему не принадлежит; душевная пустыня его жилища, трудность воспитания детей, неизвестность, чем заполнить свободное время, — все это присоединяется к той первой нужде. То, чего недостает пролетариату в его душевной жизни, недостает в большей или меньшей степени и более широким кругам, не причисляющим себя к пролетариату. И особенно это отражается на тех местах, где распад старинной крестьянской и городской традиции более силен, где церковь не в состоянии больше развернуть своей нравственной и духовной мощи. Этот распад народно-образовательных факторов должно учитывать внешкольное образование народа, если оно стремится к интенсивной работе. Оно поэтому будет смотреть на отдельные вечерние курсы чисто научного характера, как на частичную задачу и, где возможно, попытается в тех границах, которые и ему положены, выработать из таких отдельных курсов подлинную высшую школу, представляющую собой всесторонний очаг образования для непрошедшего законченной школы населения.

Тут возникает трудная проблема. Пока деятельность протекает в научных вечерних курсах, цель преподавания определяется исключительно задачей научного познания. Аудитория исходит из определенного познавательного вопроса, подыскивает себе специалиста, и цель достигнута, если аудитория пришла к ясности в данном вопросе (в Англии в течение трехлетних занятий). Коль скоро, однако, учреждение претендует на то, чтобы стать школой, — ему необходимы два момента. Во-первых, — разнообразные элементы обучения должны в подборе и методе преподавания подчиняться одной образовательной идее, они не могут больше просто исходить из произвольных потребностей одного какого-нибудь круга слушателей. И во-вторых, — школа должна учитывать, что работа ее вступает в совершенно определенные отношения к другим образующим факторам: семье, фабрике, партии, профессиональному союзу, государству и т. д., то помогающим ей, то ей противодействующим. Школа должна, таким образом, исходить из какой-нибудь реальной идеи образования, охватывающей собою в с ю жизнь учащихся в ц е л о м. При этом задача осложняется во-первых тем, что здесь идет речь о совершеннолетних, взрослых людях, которые приносят с собой богатый жизненный опыт, и, во-вторых, — тем, что в области высшей народной школы не образовалось еще традиции, из которой такая идея

могла бы быть перенята в более или менее готовом виде. Ведь именно предпосылкой в работе по внешкольному образованию народа является то, что в различных слоях нашего народа элементарные образующие силы обычая, профессиональной этики, стиля, вероисповедной общины утратили свою действенность. С тех пор, как газета и кинематограф проникли в деревню, с тех пор, как крестьяне заработали много денег и были войной вовлечены в городской водоворот, даже крестьянство стоит перед угрозой распада старой традиции и опасностью подпасть под влияние чисто материалистического мировосприятия. Рабочий класс также не представляет собой целостной образовательной силы, даже там, где сохранилась еще старая традиция партийной работы. Ниже мы будем говорить, какие образовательные силы таятся в рабочем классе, и мы не отрицаем значения того, что было сделано образовательной работой партий, профессиональных союзов и кооперативов. Но работа эта все же оставалась всегда в области политической и сводилась почти всецело к чисто отрицательному просветительству и дисциплированию. Собственной сферы человеческого образования это партийное или групповое образование нигде не достигало. И если традиция отдельных слоев населения не дает нам образовательной идеи, как это имеет место в датской высшей народной школе (в чем и состоит ее отличие от немецкой), то есть опасность, что такая идея будет произвольно сконструирована. В области обыкновенной детской школы такое привнесение идеи школы извне составляло обычное явление. Школы для взрослых легче защищены от этого педагогического промаха. Взрослые не дают себя образовывать соответственно любимой идее какого-нибудь педагога-идеалиста. Такой тип работы со взрослыми может породить секту, но никогда не школу. Школа должна быть руководимой не духовным вождем или пророком, а группой педагогов, которая слушателям служит, а не господствует над ними. Правда, всякому деятелю внешкольного образования должна предноситься некая интуиция человечности, которую он считает истинной, и он будет стремиться уяснить себе эту интуицию и положить ее в основу своей работы. Но то, что делает его деятельность педагогическою, есть именно то, что она постоянно исходит от слушателя, исследует образовательные возможности слушателя и таким образом мыслит идею человечности не эгоцентрически и конструктивно, а дает ей органически вырастать из фактиче-

ского жизненного положения слушателя, с одной стороны, из вечных и сущностных свойств человечности, — с другой. Руководящая идея, следовательно, является для педагога чем-то объективным, что хотя и питается его собственной личностью, но остается постоянно отнесенным к некоторому высшему критерию, к тому вечному авторитету, который предстоит человечеству, и, с другой стороны, к той конкретной действительности, своеобразным жизненным обстоятельствам слушателя и учащегося, которым она хочет служить. Это общее педагогическое положение нигде не выступает с такой ясностью, как именно в области внешкольного образования.

II.

Предпосылками такой педагогической ситуации являются активная воля деятеля внешкольного образования, с одной стороны, и конкретные образовательные данные (Bildsamkeit(определенных групп слушателей, — с другой. Указанная воля внешкольника стремится помочь этим образовательным данным раскрыться до тех пор, пока слушатель не схватил вполне всю реальность современного человека в современном обществе. Эта воля может и должна быть не только чужой волей, она должна быть также и самообразовательной волей: волей к самообразованию того внутреннего кольца слушателей и преподавателей, которое выше было названо «советом школы». Так обстоит дело со всякой педагогической действительностью, и тем определеннее нужно придерживаться этого пути, чем старше учащиеся, чем больше достигнута ступень свободного самообразования.

Из конкретных образовательных данных определенных групп слушателей нужно, таким образом, исходить, если образовательная идея высшей народной школы должна наполниться определенным содержанием. Но существует м н о ж е с т в о таких групп слушателей, и все они приносят уже с собой определенные образовательные данные и тем самым известную, хотя и смутно сознаваемую, идею образования. Вследствие этого всякая городская высшая народная школа будет всегда антиномичной. Противоречие между этими различными направлениями образования никогда целиком не изгладится внешкольным образованием. И несмотря на эту антиномию, именно в борьбе этих идей обнаружится реальность идеи на-

родного образования, которая притягивает к себе все эти смутно сознаваемые направления и в сильной степени питает их всех.

В среднем промышленном городе Германии в наше время мы всегда наталкиваемся на противоположность между учителями, рабочими и молодежью, и эта противоположность особенно плодотворна для внешкольного образования народа.

Учительство является носителем академического образования, которое имеет свою основу в высших учебных заведениях, учительских институтах, церкви. В образовании его приняли участие современная наука, христианский и гуманистический мир идей, философия, Гете, Платон, Кант, Бетховен, Рембрандт. Люди этого круга обладают икусством понимания и множеством ценных духовных навыков. Эти навыки особенно важны: лучшие люди этого круга умеют придать своей жизни определенный стиль, они обладают искусством самообразования, они умеют говорить, искусно мыслить, знают толк в музыке, умеют обращаться с людьми и вносят, таким образом, известную культуру и образовательную идею во внешкольное образование народа, независимо от того, будем ли мы радоваться или досадовать на этот факт. Скорее уже мы отнесемся к нему с досадой, но это значит только, что упомянутые формы жизни не должны быть переняты догматически, что они должны подвергнуться критической переоценке. Наряду с учителями и другие круги в общем, конечно, весьма незначительного слоя культурного среднего класса могли бы принять плодотворное участие во внешкольном образовании народа, напр. студенты.

Рядом с ними стоят рабочие. Большей частью это организованные рабочие, которые добровольно идут к внешкольному образованию, принося с собою уже какую-то идею образования, которая однако не есть искомая идея народного самообразования. Для них образование основывается большей частью на естественно-научном просвещении с его борьбой против церковного мировоззрения, на связанной с этим популярной философии, которая исходит от Фейербаха, Бюхнера, Геккеля, на богатом опыте в области политической экономии, истолковываемом в духе марксистской литературы, и на материалистическом взгляде на историю, который зачастую противоречиво смешивается с идеями эпохи Просвещения. Благодаря анархическим идеям, благодаря Кропоткину, Толстому — с одной

стороны, благодаря влиянию движения молодежи — с другой (напр. социалистической молодежи — (Jungsocialisten), в это течение влились более глубокие противоречия, однако все же общим остается исключительная ориентированность на политическую экономию, наклонность к политике, без которой рабочий не представляет себе образования.

В качестве третьего элемента в высшей народной школе мы найдем идею образования, привносимую движением молодежи, с которым в большей или меньшей степени связана вся та молодежь, которая добровольно стремится к самообразованию. Общим в этом течении является направленность на внутренний мир человека, разложение традиционных, выродившихся в чисто условные нормы обычаев, свободное самопроявление человека, искание новых, удовлетворяющих душу форм жизни во всех областях, как в общественной жизни, так и в правовой и хозяйственной сферах культуры. Лишь то, что имеет непосредственное отношение к внутреннему миру и существу человека, представляется здесь оправданным в своей ценности. И это образовательное течение не отличается внутренним единством: что-бы обосновать общее ей настроение, молодежь обращается к самым разнообразным учениям, теологиям, псевдо-наукам; с другой стороны — попытка построить жизнь соответственно этому туманному идеалу приводит к переоценке всей окружающей действительности.

Между этими противоборствующими силами никогда не может быть полной гармонии. Они противостоят деятелю внешкольного образования каждая в своем особом бытии. Единственно, что он может сделать, — так это помочь расти каждой из этих своеобразных сил, пока они не научатся перерабатывать в себя противостоящие им силы. Как только это случилось, как только это особое бытие отдельных образовательных сил усомнилось в своем богоподобии, и началась переработка противоположно направленных факторов образования, тогда собственно и рождается новая, более высокая образовательная идея, именно идея свободного самообразования народа.

Отсюда необходимо, чтобы и деятели внешкольного образования прониклись этой же мыслью, чтобы они признали и для себя обязательной переработку противостоящих им образовательных факторов и поняли, что традиционное академическое образование не может быть само по себе достаточной основой внешкольного образования народа. Простая передача

университетского образования широким массам таким образом совершенно исключается из дозволенных путей внешкольного образования.

III.

Как обрести содержание этой идеи образования в области внешкольного образования народа, — это является, очевидно, главным практическим вопросом для педагога. То, что ему приносит аудитория в отношении такого содержания, — все это, ведь, так противоречиво. Таким образом, лишь тогда, когда педагог переработал в себе упомянутые образовательные факторы и тем самым вступил на правильный путь образовательной работы, начинается подлинная педагогическая работа в собственном смысле. Эта работа требует от педагога собственной идеи о том, что такое народное образование. Определяемая, с одной стороны, образовательными данными аудитории и закономерностью культурных благ, к которым она устремлена, — с другой, идея эта должна стать критерием его деятельности. Здесь почти невозможно избегнуть ошибок. Ибо педагогическая деятельность есть не рационально устроенная техника, а сама есть жизнь, в которой человек рискует, в которой, по слову Гербарта, подвергаются риску не только мальчики, чтобы стать мужами, но и педагог должен уметь решаться. Педагог постоянно находится в опасности или сделать из себя авторитет, которым он в действительности не является, или настолько подчиниться аудитории, чтобы, не будучи в состоянии вывести ее за пределы ее узкого кругозора, оставить всё на старом месте.

Эта решимость заключается, главным образом, в том, что педагог должен определить, какие образовательные данные (Bildsamkeit) приносит с собой слушатель. В той идее образования, которую слушатель, быть может, чисто догматически приносит с собой, лектор должен отыскать наиболее глубокие и наиболее пригодные для образования человека моменты. В развитии их и заключается в сущности вся задача, и это есть единственный путь, которым может быть найдено и содержание идеи народного образования. Это содержание в последних основах своих индивидуально и мгновенно: нет той догмы, в которой оно могло бы быть формулировано. Но известные черты повторяются, и их то мы и попытаемся определить. Образо-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 141 - 160

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

вательные данные рабочего класса и молодежи являются здесь решающими.

Глубочайшим моментом в образовательной идее *рабочего класса* является его революционное умонастроение. Рабочий прежде всего проникнут мыслью, что наш общественный строй противочеловечен. Он должен считать его глубоко несправедливым. Лишь тот в состоянии войти во внутреннее соприкосновение с рабочим классом и осуществлять в нем образовательную работу, кто в каком нибудь отношении разделяет это умонастроение. Отнюдь не нужно, чтобы внешкольник извлекал из этого те же выводы, какие извлекает рабочий; но проблему социальной справедливости он должен видеть во всей ее остроте и выносить ее в себе не только исторически, но внутренне, нравственно, реально: он не может пройти мимо социального вопроса, без того, чтобы не утратить соприкосновения с «образовательными данными» рабочего. Еще глубже, чем вопрос о справедливости в общественной жизни, второй революционный вопрос — *о смысле труда*. Профессия, особенно в европейской культуре, имеет для образования человека громадное значение. Работает ли человек, как и для чего работает, — все это составляет смысл человеческой жизни. Однако, в нашу эпоху развитого капитализма у пролетариата, вплоть до класса служащих включительно, эта основа достойного человеческого существования подвергается опасности с двух сторон. Прежде всего прогрессирующая механизация работы все более ограничивает ответственность за продукт работы и вытесняет творческий труд, являющийся источником непосредственного удовлетворения работой и всякой профессиональной этики. Люди современной промышленности по большей части не имеют профессии, а только лишь работу и заработок. Хотя современная промышленность и создает все новые должности, требующие самостоятельности и ответственности, но и они большей частью остаются неясными в своем смысле занимающим их участникам производственного процесса. Частно-капиталистический образ мышления, которым проникнута наша хозяйственная жизнь, который скрывает деловые нити от глаз общественности и участников производительного процесса, который расходует работу сложнейших машин и громадной массы рабочих для производства бессмысленных или общественно-вредных благ, неминуемо рассматривается всяким мыслящим рабочим, как зло, служить которому он насильственно прину-

ждён роковой силой внешних обстоятельств. И эта возрастающая бессмысленность труда, быть может, еще глубже, чем несправедливость, лежит в основе революционного умонастроения рабочего, если смотреть на него не глазами политика, а педагога. В глазах рабочего политика прежде всего должна как-нибудь возвысить ему его труд до призвания: отсюда его требование коллективизма или синдикализма или системы потребительного хозяйства. В революционном умонастроении рабочего заключаются, таким образом, глубокие нравственные мотивы, которые могут стать плодотворными для преобразования мира, как и для созидания собственной жизни, если к ним только отнестись серьезно, если подойти к ним не как к догматам, а как к жизненным силам и действенным критериям. Тогда они начинают служить образованию человека, будучи зародышами целой этики труда и социальной иерархии. В известной мере они кроют в себе даже религиозный момент. Эта этика и масса конкретных вопросов и задач, здесь сразу встающих, могут и должны таким образом составить один из элементов образовательной идеи высшей народной школы. Они в скрытом виде даны уже в том, что приносят с собой слушатели, если они только сами себя правильно понимают; и то, что приносит от себя высшая народная школа, есть лишь углубление во внутреннюю сферу человечности, погружение в нее этого зачастую догматического, самого себя упраздняющего, одеревенелого этоса. А это и есть педагогически решающий момент. Таким образом, здесь получает свое разрешение противоречие между ожиданиями слушателя и стремлениями внешкольного образования: оно разрешается в живом обмене, в котором каждый одновременно дает и берет.

Приблизительно так же обтоит дело с той образовательной идеей, которую приносит с собой в высшую народную школу *молодежь*. И ее умонастроение можно в более широком смысле слова назвать революционным. Вся она проникнута мыслью, что наш современный строй жизни противоестественен и должен быть в корне обновлен. Она приносит с собою особый жизненный стиль, выросший из этого протеста. Новый образ жизни этой революционно настроенной молодежи заключает в себе — если всмотреться в его нравственно-ценные мотивы — новую *этику потребления:* молодежь добровольно отказывается от ряда благ, высоко ценимых в капиталистическом обществе, на том основании, что блага эти предназначены для

удовлетворения не истинных потребностей, а навязаны человеку рекламой и противоестественными привычками. Жизнь в больших городах, превращение ночи в день, механизированная работа, нервная спешка современного темпа жизни, хроническая внутренняя рассеянность современного человека, — все это становится предметом протеста, резко осознается в своей противоестественности. Беспочвенность современного городского человека ощущается как разлад его с матерью-землей, с человечеством и с Богом. Сущностный человек, восстановивший связь свою с космосом, устраивающий уже сейчас жизнь свою по новому, независимо от противоестественного порядка современного индустриального общества, — такова образовательная идея ищущей новых путей молодежи. Отсюда стремление ее к простоте жизненных условий, к жизни на лоне природы, к воссоединению с крестьянством, сохранившим еще в своей среде старые народные обычаи, стремление к внутренне сосредоточенной жизни. Жизнь в тесном дружеском кругу должна заменить собой индивидуализм современного городского жителя, ручной труд — фабричную работу. Поиски этого обновленного труда-призвания приводят к возвращению к старому ремеслу или к сельско-хозяйственной коммуне. Механической гимнастике и спорту противопоставляется ритмическая культура тела, которая должна развить также и новую естественную общественность. Все это вместе должно служить основной задаче — возрождению благородного типа физически и душевно здорового, творческого и целостного человека.

И в этом идеале педагог-внешкольник также найдет свой этос, из которого он может исходить и который ему надлежит только углубить и развивать. Ярко выраженным найдет он здесь стремление к самообразованию в смысле подлинного образования человека. Он увидит также, сколь конкретен этот этос в своих требованиях пересоздания мира и жизни. Он попытается затем культивировать этих людей, дабы им открылась полнота исторической действительности: реальные связи хозяйственной и государственной жизни, реальное общество, реальное религиозное мышление. Он попытается вывести молодежь с узкой тропы диллетантизма на широкую дорогу подлинного искусства, на путь настоящей трудовой жизни. Общественные интересы ее он постарается направить на службу обществу, хотя бы в области призрения детей. Одним словом, перед высшей народной школой стоит здесь задача поднять об-

разовательную идею молодежи со ступени романтизма на ступень овладения действительностью. И здесь, таким образом, педагог-внешкольник получает содержание своей образовательной работе от своих слушателей и только углубляет его до полноты человечности и полноты реальности. Он не конструирует, он только воспринимает и оказывает помощь. И опять таки естественно и животворно разрешается в действительности отмеченное выше противоречие между слушателями и лектором.

Но не менее плодотворна и сама антиномия между обеими рассмотренными нами образовательными идеями. Молодежь, будучи приведена к признанию действительности, наталкивается на рабочий вопрос и принуждается разобраться в нем и занять некоторую позицию в отношении к политике в широком смысле слова. Рабочий, постигший до конца этос своего собственного класса, увидит многие свои требования осуществленными в движении молодежи, увидит, напр., в «этике потребления», хотя и узко переживаемую, свою же идею «потребительного хозяйства», почувствует возможность осуществления, хотя бы и в более узких рамках, чистой и богатой человечности и откроет очертания пути, ведущего к справедливой социальной иерархии — пусть в малом, но не в незначительном.

Точно таким же образом могли бы войти в совокупность противоборствующих содержаний идеи высшей народной школы основные образовательные идеи и крестьянства и других слоев населения, если только можно было бы сейчас заметить в них биение собственной жизни и спонтанное стремление к обновлению образования.

То, что придает общность всем этим содержаниям, лежащим в самих тех образовательных данных, которые приносит с собой народная аудитория, что связывает их в некоторое единство, — это повсюду выступающая в них внешняя и внутренняя нужда современного человека. Причины этой нужды неисчислимы, но все они образуют единую цель, они ввергают всю нынешнюю жизнь в один и тот же общий кризис. Тот, кто видит эту совокупность вопросов и переживает всю их тяжесть, легко обретет точку соприкосновения со слушателями, действительно стремящимися к самообразованию. Образование человека раскроется на почве совместного переживания об-

шей человеческой нужды. Так возникает круг идей, составляющих содержание внешкольного образования народа.

IV.

Если тем самым дан путь, на котором идея внешкольного образования народа в нравственном отношении становится конкретною, то чрез установленное взаимодействие между слушателем и преподавателем дан также и круг *образовательного материала.* Само по себе преподавание в высшей народной школе свободно, оно не ограничено определенными планами обучения или какими-либо испытаниями, оно, как подобает высшей школе, открыто, и несмотря на это высшая народная школа, как настоящее образовательное учреждение, — не может считаться со всяким желанием какого-либо круга слушателей, потому что этим создавалось бы со стороны руководителя расщепление слушателей. Представители рабочих в совете школы особенно опасаются, что универсальное богатство образования повлечет за собой отвлечение людей от их ближайших задач; они боятся, что образование будет восприниматься как наслаждение и роскошь и будет способствовать чисто созерцательной жизни, которая отвлекает, напр., от политической борьбы, от чего они хотят уберечь своих товарищей по классу. Педагог-внешкольник будет разделять эти опасения по педагогическим соображениям. Он вместе с Песталоцци будет понимать образование человека в том смысле, что вся совокупность жизни должна быть проникнута истинной человечностью, также как и труд и досуг и те ближайшие формы общения, в которые мы поставлены. Все наблюдение над миром и человеческой жизнью, все познание, все занятие искусствами должны развить в человеке способность справиться с его ближайшими жизненными задачами. В этом смысле народное образование и должно быть «жизненным образованием». В этом отношении, однако, образование взрослых, занятых профессией людей находится в особенной опасности. Неудовлетворенные своей профессией слушатели ищут в чисто духовном мире отвлечения, подъема, назидания. В высшей народной школе и ее чистом прекрасном мире они ищут утешения от тяжелой жизни, в которой, как им кажется, ведь ничего существенно нельзя изменить. Этому усталому умонастроению руководители высшей народной школы должны противопоста-

вить истинную идею образования, а последняя требует, чтобы образованный человек сполна стоял в жизни, проявляя в жизни свое образование. Школы для детей рассчитывают в этом пункте на то, что в выборе профессии, которая следует за школьным периодом, будет проведено это единство образования и жизни; единство школы и жизни означает для них подготовку учеников к будущей профессии. Напротив — высшая народная школа имеет дело с трудящимися, работа которых большей частью уже навсегда предопределена. При механизированности труда, угрожаемого в своем внутреннем достоинстве и смысле, остается, повидимому, непреодолимый дуализм между образованием и трудом. Народное образование и должно стремиться к тому, чтобы сгладить этот дуализм. Здесь прежде всего открываются две области, в которых единство образования и жизни представляется возможным. Это, во-первых, общественная жизнь человека: семья или дом и те общественные круги, в которых вращается человек, в частности тот круг общественности, который возникает через самое высшую народную школу. На втором месте стоит область, которую я хотел бы назвать *вторым миром труда*. Посколько 8-мичасовой рабочий день и домашние обстоятельства оставляют трудящемуся еще некоторый досуг, ему остается время для творческой ответственной и осмысленной работы, без которой нельзя уже себе представить современной жизни. Это — область социальной деятельности в самом широком смысле слова, к которой надо причислить также и работу в политических партиях, профессиональных союзах и кооперативных товариществах. Мы видим, что те представители рабочаго класса, которые исполнены чувства ответственности, всегда по собственному побуждению выбирают себе эту вторую область труда. Здесь открывается все возростающая масса отдельных задач: в коммунальной политике, в области общественного призрения, в судах для малолетних. в родительских комитетах и школьных попечительных советах, в рабочем движении и, наконец, в самом внешкольном образовании народа — все эти виды деятельности предполагают добровольное сотрудничество таких людей. Молодежь с своей стороны присоединяется к этой работе по собственному почину; в особенности увлекает ее педагогическая вспомогательная работа в летних колониях, на детских площадках, в ученических мастерских. Насколько всеобще у современного промышленного населения это стремление ко

«второму миру труда», можно наблюдать лучше всего по его разнообразным вырождениям. Несметное количество добровольной работы производится ради лишенных всякой внутренней ценности вещей в увеселительных обществах всякого рода, потребляющих бездну алкоголя, в механизированном спорте, ради курьезного коллекционерства и ради других столь же узких и случайных интересов. Коль скоро эти непочатые силы в современном человеке направлены не на самоуслаждение, а на служение народу — они облагорожены.

Таким образом, внешкольное образование народа должно в своем содержании быть связано с жизнью в нескольких направлениях: оно должно быть направлено или на профессиональный труд человека в собственном смысле или на «второй мир труда» в нашем значении слова, или на духовное и нравственное усовершение семьи и прочих общественных групп. Идея образования требует, конечно, чтобы все эти три направления не были чисто механически и утилитарно ограничены указанными внешними целями; они должны всегда иметь в виду целое человека. Но направленное на человека в целом образование должно черпать свой материал в различенных выше областях жизни, подобно тому как и школьное «родиноведение», имеющее задачей своей развитие личности ученика в целом, исходит из родной ему, непосредственной окружающей его среды.

Отсюда следует (и тем самым определяется вклад, вносимый в идею образования народа педагогом-внешкольником), что образование есть чистое, никакими внешними целями не ограниченное усовершение своей души, несущее свой смысл в себе самом, содействующее росту личности человека, расширяющее его кругозор, его чувство ответственности, помогающее ему осознать свое место перед лицом вечного, ценность его труда и страдания. Довлея таким образом себе, так понятое образование оправдано тем, что, работая в указанном смысле над самим собой, человек тем самым наилучшим образом служит и обществу и выполняет именно то, чего от нас требует жизнь. Поскольку вся педагогическая деятельность находит свое исполнение в личности отдельного человека, задачей ее остается служить индивидуальной душе. Что этим не всегда удовлетворяются требования внешнего мира, — это ясно, и, несмотря на всю связанность внешкольного образования с жизнью, между ним и жизнью неизбежно остается некоторое противоречие,

которое и ощущается остро всеми людьми чисто практического склада. Люди этого типа, особенно чистые политики, никогда не поймут и всегда будут возражать против развитой нами идеи внешкольного образования народа; но это лежит в самой природе вещей.

Таковы те мысли, которые, на наш взгляд, должны стать общим достоянием деятелей высшей народной школы. Они кладут фундамент: и только на этом фундаменте становятся понятными различия между отдельными борющимися между собою течениями в области внешкольного образования. Отсюда также становится ясным, что означает так назыв. «нейтралитет» высшей народной школы. Она не может являться лишь открытою дверью для борьбы и конкуренции всевозможных мировоззрений и партийных мнений. Это было бы мыслимо лишь в том случае, если бы задачи высшей народной школы ограничивались исключительно интеллектуальным образованием слушателей. Но так как задачей ее является образование человека в полном смысле слова, нейтралитет ее должен означать нечто другое. Он означает лишь факт свободы преподавания для всех в научном отношении серьезно-обоснованных течений. Этой свободе преподавания, однако, положена граница самой идеей народного образования. Лишь то соответствует идее высшей народной школы, что, во-первых, развивается с истинно-педагогическим, т. е. имеющим в виду самое дело образования, умыслом; во-вторых, то, что исходит из «образовательных данных» аудитории, стремясь лишь углубить тот ценный этос, который она с собой приносит, возвысить его до сущности человечности; и, наконец, в-третьих, то, что содействует преобразованию жизни и мира именно этих определенных слушателей в этой определенной, родной им среде. В таком понимании идея внешкольного образования народа остается всегда независимой от всяких притязаний со стороны тех или иных политических или религиозных течений, не утрачивая, однако, своего соприкосновения с ними.

V.

Высшая народная школа имеет два центра образовательной работы: преподавание в узком смысле и создаваемую ею общественную жизнь. Что касается преподавания, то за последнее время выработались два типа занятий — вечерние

кружки (Arbeitsgemeinschaften) и каникулярные занятия. Работа в кружках длится обыкновенно в течение всего года с 1 октября по 24 июля, с перерывами на Рождество, Пасху и Троицу. Хорошо работающий научно кружок должен был бы собираться по крайней мере раз в неделю на полтора часа. Он должен иметь не более 20—30 участников. В каникулярное время представится тогда возможность интенсивно проработать какой-нибудь частичный вопрос, посвящая ему в течение недели ежедневно 2—3 утренних часа.

Способы преподавания были предметом оживленных споров в области внешкольного образования. В частности много спора вызвали вопросы о том, какими средствами добиться активного участия слушателей в работе, допустимо ли и в каком объеме пользоваться лекционным методом, следует ли требовать письменных работ и т. п. Здесь можно установить лишь два правила. Прежде всего необходимо требовать спокойного и вдумчивого хода преподавания, ведущего к действительному постижению предмета. И, во-вторых, в основе этого хода преподавания должна лежать тщательная и точная постановка вопросов, соответствующая уровню понимания аудитории. Форма преподавания должна приближаться к естественной беседе в той мере, в какой допускает этого овладение данным материалом. Форма сплошных лекций или чтений должна быть совершенно отвергнута, как исключающая постоянную отнесенность преподавания к «образовательным данным» аудитории. Лекционная система допустима лишь там, где форма диалога оказывается неприменимой или где за лекцией следует беседа, прорабатывающая изложенный в ней материал. Не только отдельные слои народа, но и различные научные области и философские школы говорят сплошь и рядом на своем особом языке. Поэтому во избежание нового вавилонского столпотворения сплошь и рядом представляется необходимым выработать в течении бесед со слушателями свое собственное словоупотребление, облегчающее взаимное понимание.

Точно так же и *в выборе учебного материала* высшая народная школа должна искать собственного пути. Деление нашего знания на отдельные учебные предметы соответственно чисто научной его классификации должно здесь часто сочетаться с делением наук на основе совершенно иного принципа; вопросы самой аудитории, вырастающие из самой жизни, являются в данном случае решающими. Таким соответствующим

потребностям народной аудитории распределением учебного материала является прежде всего то, что можно было бы назвать термином «родиноведение». Под ним следует разуметь систему обучения, которая, исходя из наглядного непосредственно окружающего аудиторию материала, пытается дать картину природы и исторической жизни народа; привлекаемые при этом разнообразные науки в академическом смысле слова подчиняются той особой постановке вопроса, которая и составляет существо родиноведения. Примером такого педагогически, а не систематически обусловленного распределения учебного материала является в сущности та область знания, которая втечение нескольких веков составляла центр тяжести и академического преподавания, а именно — филология. В качестве второго центра преподавания в высшей народной школе следует выделить то, что мы называем учением о смысле жизни (жизневедение): аналогично родиноведению оно имеет своей задачей, исходя из непосредственного опыта слушателей, представить им строение человеческой жизни, областей культуры. подвести их к пониманию сущности общества и личности, исторического характера человечества и места его перед лицом вечного.

Оба эти ряда — родиноведение и жизневедение — охватывают все преподавание высшей народной школы. В отдельных кружках они выступают в виде особых предметов. В этом случае содержащаяся в них задача ставится непосредственно. Она может, однако, становиться и косвенным образом. Если какой-либо кружок занимается Данте, Фихте, Шиллером, то таковое преподавание лишь тогда соответствует идее высшей народной школы, когда оно вливается в учение о смысле жизни и вбирает в себя в большом и малом специфическую постановку вопроса последнего. Подобное же взаимоотношение существует между наблюдением над звездным небом или биологией и специфической постановкой вопроса «родиноведения». Через посредство родиноведения и жизневедения устанавливается постоянное отношение между всем учебным материалом, с одной стороны, и тем, что непосредственно окружает аудиторию. и целью образования, — с другой.

Откуда же берутся те проблемы, которые определяют собой организацию отдельных кружков? Они возникают различно. смотря по духовному складу слушателей: либо в виде вопросов в целом (напр.. о природе или человеческой жизни, ее смысле.

ее строении) и таким образом носят уже чисто теоретический характер. Либо они возникают из какой-нибудь частной потребности самой жизни, нося, таким образом, первоначально практический характер. В этом последнем случае, однако, идея высшей народной школы требует того, чтобы утилитаризм исходного пункта не довлел себе, но был направлен на постижение высших ценностей человеческой жизни; тем самым открывается также возможность углубления вопроса в смысле философского учения о жизни. Сюда относятся преимущественно те практические вопросы, которые стоят в связи с ценностным усовершением нашей трудовой и общественной жизни. Из этих именно вопросов высшая народная школа и должна исходить в первую очередь.

Согласно сказанному выше это прежде всего те вопросы, которые относятся к углублению самой нашей профессиональной жизни. Во-вторых, это вопросы, связанные с ценностным усовершением нашего «второго мира труда»; и наконец — те, которые помогают усовершению жизни семьи и ближайших общественных групп.

В соответствии с этим *учебный план* Иенской высшей народной школы имеет следующее строение.

Прежде всего он содержит в себе женское отделение, своего рода школу для матерей и родителей. Это отделение включает в себя тот материал обучения, который начальная народная школа не могла давать уже потому, что он не пригоден для преподавания в детском возрасте: уход за грудными младенцами и за детьми, домашнее воспитание, главным образом, малолетнего ребенка, изготовление детских игрушек, детская игра и детская песня, рассказывание сказок, обучение молодых девушек обращению с детьми, главным образом, тех девушек, которые хотят работать в детских рабочих колониях в качестве помощниц. Изучение вопросов организации общественной социальной помощи должно подготовить бездетных женщин из рабочего класса и служащих незамужних женщин ко «второму миру труда». К области обучения высшей народной школы относится также приобретение целого ряда навыков: умения сделать напр. себе и детям красивую и удобную одежду, украсить свою комнату, выбрать себе книги и картины, сыграть для своих детей какую-нибудь кукольную игру. Во всем этом образовательном материале заключается также целая этика потребления. Весь этот цикл завершается учением о во-

спитании, и, наконец, философское жизневедение соединяет эти последние вопросы с вопросами обществоведения и человеческой жизни вообще.

Второй центр преподавания в Иенской высшей народной школе составляют особые циклы, посвященные *отдельным профессиям*. Задача этих — придать трудовой жизни более глубокий смысл в тех случаях, когда по собственному почину трудящиеся желают пройти известную интеллектуальную или художественную школу. В известной мере здесь мы имеем продолжение профессиональной школы, которая ставит себе в сущности те же задачи: только в высшей народной школе, имеющей дело со взрослыми учащимися, всякая специализация исключается в еще большей мере, и ее место занимает задача углубленного постижения данной профессии, как части целого «культуры». Это углубление может итти в двух направлениях: или научное преподавание отдельной профессии ставит себе целью дать некий общий фон, вскрыть связь данного вида труда с целостностью природы, истории, общества, или оно стремится расширить практическую деятельност какого-нибудь механически выродившегося типа работы до степени свободного, духовно-творческого труда. Затруднения, возникающие перед организацией такого трудового цикла, конечно, очень значительны: как преподавателей для него, так и средства и мастерские найти не легко. Положение несколько облегчается тем, что сравнительно немногие группы профессий выказывают стремление к такому преображению механической работы в творческий труд. К этим немногим группам принадлежат преобладающие в Иене виды промышленного труда: точная механическая промышленность и типографско-литографский труд. Механики производят на фабрике микроскопы, астрономические приборы, подзорные трубы, точные измерительные приборы и т. п. Если во время досуга рабочие-механики занимаются микроскопическими исследованиями и астрономией, то занятия эти далеки от того, чтобы носить чисто любительский характер. Напротив, они сообщают их повседневной, часто слишком механизированной работе осмысливающий ее общий фон. Здесь именно высшая народная школа может оказать неоценимую помощь: с помощью микроскопа и подзорной трубы она раскроет перед рабочими перспективы естественно-научного исследования, методы и проблематику последнего и постарается дать слушателям возможность понять

научное исследование, нарисовать пред их взорами картину природы. Рабочие графической промышленности идут совсем иным путем. Рабочие-граверы обыкновенно охотно рисуют; если высшая народная школа дает им возможность заниматься рисованием, изучать форму и краски, посещать художественные выставки, попытать свои силы в художественном гравировании и в литографском искусстве под руководством молодых художников, то это опять таки не есть простое любительство. Чертежники, работающие на фабрике чисто механически, также охотно участвуют в этой «графической мастерской» народной высшей школы. Ценность этих занятий заключается в том, что они являются свободным, немеханическим, творческим продолжением выродившейся в чисто механическую работу профессии, открывающим доступ в ценностную область человеческой культуры — область графических искусств. В несколько ином направлении пытается достичь той же цели углубления профессии особый цикл для наборщиков: исходя из истории алфавита и письма, этот цикл дает сначала историю книгопечатания и палеографию с использованием в качестве материала богатого собрания старых рукописей, инкунабул и старопечатных книг Университетской Библиотеки: постепенно цикл этот развился в целую историю культуры, так что и здесь, таким образом, учение о профессии само собой переходит в учение о мире.

Также и в социально-этическом отношении все эти рабочие кружки обладают большой ценностью: товарищи по профессии, связанные ныне друг с другом обычно только внешними узами поверхностного общения, объединяются высшей народной школой в бескорыстной свободной деятельности: их чисто профессиональное товарищество переживается ими как укорененное в последних человеческих ценностях.

Третий цикл вопросов, определяющих материал изучения, вытекает из того, что мы выше называли «*вторым миром труда*». Сюда относится, во-первых, подготовка к деятельности в фабрично-заводских комитетах, в области социальной самопомощи, кооперативного движения и к политической работе в партиях. Если бы эта подготовка носила чисто технический, специальный характер, ограничивалась бы простым натаскиванием в партийных догмах (чего в первую очередь обыкновенно желают сами слушатели), — то она, конечно, оставалась бы на ступени, неизмеримо низшей того, что требуется идеей выс-

шей народной школы. Понятая однако в смысле занятий, имеющих своею задачей прежде всего отыскание истины (хотя бы постановка ищущих своего теоретического разрешения вопросов и определялась в них нашим нравственным интересом) и старающихся уяснить самые эти нравственные идеи, — такая подготовка может стать одним из главных центров всего преподавания высшей народной школы. Хозяйство, право и государство составляют здесь всюду принципиальное существо вопроса, отношение этики к политике, индивидуальных действий к ходу истории, материалистический взгляд на историю и его противники, индивид и общество, — вот те проблемы, которые неизменно повторяются здесь во всё новых сочетаниях.

Во всех трех отделениях сохраняется непосредственная связь преподавания с профессиональной работой и со «вторым миром труда», и путь ведет здесь от практически обусловленного вопроса к науке, к этике, к философскому учению о смысле жизни.

Наряду с этими циклами стоят те вопросы, которые непосредственно вытекают из чисто познавательного интереса и имеют своим содержанием установление истинной *картины мира и человеческой жизни*, как таковой. Вопросы эти присущи теоретическому, преимущественно созерцательному складу людей. В этом случае преподавание часто исходит из литературы: Лессинг, Шиллер, Гейне, Геббель, Келлер, Гергардт Гауптманн; затем — Шекспир, Данте, Толстой и Достоевский стояли в течение этих лет на первом плане. Но несомненно выбор писателей будет постоянно меняться под влиянием интересов эпохи. Изучение этих писателей опять-таки лишь тогда достигает цели, когда оно увенчивается философским учением о жизни, когда оно от писателя переходит к вопросу о смысле и значении нашей личной и общественной жизни, когда оно, следовательно, вливается в вопрос «Что же нам делать?» Изучение произведений изобразительных искусств может пойти по этому пути, хотя здесь и не всегда возможно предположить, что зрители воспринимают язык художника. Лишь в редкие мгновения преподавателю удается такое истолкование произведений искусства, и одним из лучших моментов в жизни Иенской высшей народной школы была одна такая попытка одного молодого художника истолковать вполне популярно, но и в теснейшей связи с жизнью каждого слушателя творца фигур Наумбургского собора. Но именно потому, что

такое истолкование, будучи чисто индивидуальным даром, удается не всякому, попытки такового лишь редко производятся в Иенской высшей школе. Рембрандт и Дюрер, пожалуй, доступнее всего ее аудитории; из композиторов — Бах и Гендель, Бетховен, Моцарт и Гайдн часто исполнялись в небольших концертах. Словесное истолкование музыкальных произведений, однако, совершенно недопустимо. К духовному содержанию их можно подойти лишь тогда, когда непосредственное, сосредоточенное слушание стало уже привычным. Но на это высшая народная школа не может рассчитывать, это могло бы быть лишь результатом длительной, образовательной работы.

Второй тип непосредственно теоретических вопросов ведет к *философским кружкам*. Они не велики, работают, однако, наиболее настойчиво, иногда несколько лет над одной и той же цепью вопросов. Здесь отношение к учению о смысле жизни дано непосредственно; как и следует ожидать, преобладают этические и культурно-философские области. И здесь опять — таки философское жизневедение, исходя из повседневных событий (заключение рабочего договора, покупка куска хлеба, чтение газеты), должно попытаться вскрыть в них целостное строение всей хозяйственной жизни. Различив отдельные области жизни — хозяйство, право и государство; семью, народ, общение и общество; науку, искусство и религию — оно должно показать, как в них вплетен отдельный человек; оно представит далее ход жизни человека от игры к творческому труду и его путь к самообразованию; оно, наконец, установит пределы самого философского размышления и выяснит отношение между знанием и верой. Такой путь занятий содержит в себе в сущности целую философскую пропедевтику, поскольку исследование отдельных областей жизни и их взаимного отношения наталкивается всегда на философские вопросы, напр. вопрос об обосновании права, об ответственности и свободе совести, об отношении между природой и духом, историей и настоящим, знанием и верой. Все такие вопросы могут быть особо выделены и изучаемы специально. Но все они остаются объединенными общим фоном целостной философской теории жизни, и, что особенно следует подчеркнуть, остаются вопросами, а не внешне навязанными решениями. В самой серьезности, с которой вопросы эти ставятся, лежит залог того, что размышление над ними не есть просто отвлеченная работа мысли: ставя человека всегда перед альтернативой свободы и

ответственности, с одной стороны, и косного материального бытия, с другой, они помогают человеку в его духовной жизни.

Если указанный цикл вопросов посвящен уяснению места человека в мире и строения человеческой жизни, то последний тип непосредственно теоретических вопросов обращен на *познание внешнего мира*. На первом плане здесь стоят астрономические явления и познание многообразных проявлений жизни в животном и растительном царствах, далее также — история земли. Материалом при преподавании этих предметов служат, кроме наблюдений над окружающей природой, также и университетские коллекции и Ботанический Сад. В сущности это и есть родиноведение в глубоком смысле слова. Постижение родной природы дополняется далее местной историей, которая изучается также путем экскурсий, путем непосредственного и живого созерцания памятников искусства и старины, средневековой жизни и доисторических раскопок. Сюда относится также изучение истории местной промышленности: в Иене, естественно в центре этого последнего встает незабвенная фигура Эрнста Аббэ, как бы воплощающая единство местной и всемирно-исторической жизни.

Так на всем этом богатом материале воздвигается образовательное здание высшей народной школы. Соответственно потребностям аудитории и в зависимости от наличных преподавательских сил, оно разделяется на ряд отдельных циклов и кружков. В Иене нередко работают одновременно до тридцати таких кружков, и можно наблюдать, как с течением времени кружки эти становятся теснее и многочисленнее. На первый взгляд они производят впечатление крайнего смешения произвольно выбранного материала; в действительности же в изложенном плане есть своя определенная идея, свое единство, которое создалось не механически, а из взаимодействия между потребностями и желаниями слушателей и идеей высшей народной школы. Оно представляет собою совершенно определенный тип интеллектуального образования, который столь же резко отличается от всякого общего филологически-литературного образования, как и от чисто специального или от чисто интеллектуалистического образования. Преподавание в высшей народной школе всегда стремится дойти до общей картины мира и жизни в целом, оно стремится к познанию, как таковому, и никогда не ограничивается практическим вопросом применения знания к жизни. Но обращаясь к взрослому человеку,

находящемуся в гуще жизни и чувствующему себя ответственным строителем ее, живущему не вообще, не отвлеченно, но в этом именно времени и в этой культурной обстановке, оно старается погрузить познание в эту гущу жизни. Отсюда возникает тесное отношение познания к активной жизни тех определенных кругов, с которыми имеет дело высшая народная школа. Исходит ли при этом преподавание из самой этой активной жизни или из чистого знания, — это все равно. В обоих случаях устанавливается все та же связь между жизнью и знанием, которой только и оправдывается преподавание высшей народной школе. Последнее подчиняется тем самым образовательной ее идее, не знающей разлада между образованием и жизнью, образованием и трудом.

VI

Такая сфера активной жизни возникает уже в непосредственной близости этого преподавания — в самой школе. Из совместной работы курсов вытекают отношения между слушателями и преподавателями, которые также требуют своего оформления в духе народной школы. Тон этих взаимоотношений не должен удаляться от духа истинного трудового общения (Arbeitsgemeinschaft): он должн выражать действительное равноправие всех слоев народа, веру в искренность и добрую волю другого, совместную ответственность всех объединенных общей работой, всеобщность образования. Более того: школьная жизнь должна давать видимое выражение духу всего учреждения, которое служило бы для самообразования своего рода воплощенным критерием и обеспечивало бы возможность создания традиции. С этой точки зрения незаменимой ценностью обладают *общие собрания всей «школьной общины»;* такие собрания в Иене носят самый разнообразный характер: то это заседания совета слушателей, то это «общие среды»; сюда относятся также школьные праздники, каникулярные недели и странствия. *Совет слушателей* созывается сравнительно редко: в нем обсуждаются учебные планы и изменения порядка школьной жизни. Здесь также в совместном обсуждении выкристаллизовывается ясное представелние о цели и стиле высшей народной школы. По средам к восьми часам вечера все занятия оканчиваются для того, чтобы все слушатели имели возможность принять участие в вечерней беседе или празднестве, регулярно устраиваемых правлением школы. Вечера эти руководятся слушателями. Они начинаются обыкновенно с совместного

пения. Затем следует краткий доклад, сопровождаемый *дискуссией*. На эти вечера часто приезжают посторонние докладчики: деятели по высшему народному образованию или представители других течений, родственных движению высшей народной школы. Религиозный вопрос и школьные вопросы, политика и вопросы преобразования жизни играют первенствующую роль в этих дискуссиях, которые, объединяясь в трехмесячные циклы, имеют своей задачей еще резче выявить идею высшего народного образования.

Приблизительно раз в месяц вместо бесед устраиваются по средам *праздничные вечера*. Они носят семейный характер. Они доставляют слушателям высшей народной школы, которые не имеют семьи или семья которых лишена соответствующих талантов, часы художественного созерцания и праздничного отдыха в кругу одинакого настроенных людей. Основное правило этих вечеров поэтому то, что исполнителями на них являются исключительно сами слушатели и преподаватели высшей народной школы, постольку и эти вечера служат идее трудового общения и обладают глубоко образовательным значением. Для стиля этих собраний образцом явилось движение молодежи, ибо инициатива их исходила от молодых слушателей, участников движения. И здесь также общее пение начинает и заканчивает собою вечер. Собравшиеся сидят в кругу. Отдельные декламаторы и певцы выступают с места, не выходя из круга; исполнение не претенциозное и простое: обыкновенно это — стихи, рассказы, короткие отрывки философского содержания, дуэты или трио. Тот же дух царит также и на *воскресных прогулках*, предпринимаемых отдельными группами. На лоне природы все становятся непринужденнее: пение, народные танцы, игры, создают чистое внутренне-спокойное настроение, освежающее душу; без захода в трактир или ресторан, день разнообразится игрой с деревенскими детьми, беседой и декламацией. При всех таких выступлениях виртуозность исключается так же как и диллетантизм. Естественная простота и непритязательность одинаково уберегают от того и другого. Критическая оценка слушателями исполнения врывалась бы здесь резким диссонансом.

Домашняя музыка также входит в программу праздничных вечеров: при этом исполняются трио и квартеты без каких-либо словесных разъяснений. Поэтам и писателям тоже отводится место. Герман и Доротея, народный рассказ Толстого

или Горького. песни рабочих поэтов, драмы и все вообще, что имеет отклик в данном круге слушателей, может быть с успехом прочитано на этих вечерах.

Все эти искусства требуют особого образования. и таким образом, рядом с научными курсами в высшей народной школе возникает ряд кружков, преследующих такое *музическое образование*. Участниками этих курсов является преимущественно молодежь. На первом плане стоит здесь пение народных песен в четырехголосной простой аранжировке. Сюда присоединяются также инструментальные голоса, что дает простую, общедоступную, но уже полифоническую музыку. Иенский певческий кружок был под руководством Рудольфа Шефера в течение многих лет носителем такого музического образования в Иенской народной школе. Способ, которым культивируется в этом кружке пение, существенно отличается от обычных певческих союзов. Кружком исполняются исключительно лучшие и наиболее содержательные народные песни. большей частью из XVI и XVII вв., ибо этой старой музыке присущи серьезность и сила. которых недостает уже новейшей народной музыке. Второй кружок, предназначенный для девушек и молодых женщин. занимается музической гимнастикой. Многочисленные в последнее время возникшие в Германии школы танца и гимнастические системы открывают возможность серьезного физического образования с помощью свободных движений игры и танца, что имеет особое значение для людей, занятых механической работой. И эта группа предоставляет себя со своими танцами и играми в распоряжение школьных праздников.

Третья группа занимается *мимическим искусством*. Она также связана с тем педагогическим течением, которое стремится оживить школьный театр. Образцом тут послужил Викерсдорф со своими Шекспировскими постановками и постановками сказок Лузерке. Точно также и постановки мистерий Гааза-Берова и игра на открытом воздухе, обычная в кружках молодежи, указуют высшей народной школе пути.

Все эти и другие формы музического образования выполняют две функции: непосрдственно они помогают организации школьных праднеств; во-вторых, они способствуют развитию той силы, которая в образовании аристократии издавна играла громадную роль, в народном же образовании до сего времени находилась в пренебрежении: а именно — свободе телесного и музического выражения; такая свобода в движениях может

иметь последствия для образования. Она рождает уверенность в себе и чувство силы. Когда она сочетается в человеке с процессом нравственного усовершения, она дает ему средства к преодолению чувства произвольности и подавленности, охватывающих его в его повседневной жизни. Конечно, нельзя закрывать глаза и на опасности, возникающие на этом пути; опасность диллетантизма или самоуслаждения здесь всегда на лицо и они угрожают свести на нет упомянутое нравственное влияние. Но там, где взят правильный стиль, наблюдается мощное содействие общественой жизни. Семья, союзы, кружки, подпадают под его влияние. В нем обретается форма совместной жизни, в которой масса преодолевается, преображаясь в оформленный и душевно усовершенный круг. Объединяя юношей и стариков, детей и семьи, пролетариев и академиков, он создает новую форму общения, исполняющего каждого в равной мере. Он изгоняет механическую, с помощью алкоголя искусственно оживляемую форму общения и соединяет в себе человечески чистую радостность ребенка с серьезностью взрослого, стоящего лицом к лицу с жизненной нуждой.

Объединение всех этих отдельных музических групп в совместных выступлениях составляет задачу заключительных празднеств, устраиваемых обыкновенно перед Пасхой и в Иванов день. Ту же цель воспитания новых форм общения преследуют также и вакационные недели, каковые пытались устраивать главным образом высшие народные школы в Тюрингин, Касселе, Берне. Небольшое число того же научного кружка слушателей проводят дни своего краткого отпуска в деревне, в горах или у моря. Они варят, спят, живут все это время совместно и таким образом имеют случай создать новую своеобразную форму общения, основанную на общей дисциплине. Опыт этих дней обогащает школьную жизнь вечерних курсов, и влияние его благотворно отражается часто и на семье.

*

Итак, вечерняя высшая народная школа представляет собой весьма противоречивое единство. Противоречия между движением молодежи, рабочим классом, академически образованным учительством выступают в ней явно и отчетливо. Напротив, то общее, что составляет единый дух всего этого нового образовательного учреждения, с трудом поддается абстрактной формулировке. Возникая всегда в отдельные, избранные мгновения жизни школы, дух этот часто быстро утрачивается. Этот

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 161 - 180

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

проблематический дух высшей народной школы ощущается несомненно как нечто освобождающее, но и как нечто часто весьма неудобное: он требует ведь серьезной работы самообразования, он требует преодоления механизма во вне и внутри, освобождения от догматического мышления и нравственной косности. Там, где все эти противоречия ощущаются остро, неизбежно возникают споры и борьба, подвергающая часто опасности самое существование школы. Но лишь там, где борьба эта имеет место, может создаться высшая народная школа в истинном смысле этого слова. Переход от вечерних курсов к школе, как образовательному учреждению оправдан и возможен лишь тогда, когда сами слушатели принимают участие в этих спорах и когда, следовательно, в них самих живет стремление к углубленному образованию, которое у одних имеет чисто научные мотивы, у других — нравственные и религиозные, у третьих — быть может, только эстетические: в высшей народной школе все эти мотивы углубляются как раз взаимной борьбой. Через нее только и может быть обретена идея образования, оформляющая всю эту жизнь в единое целое, и на вопрос, возможна ли и необходима ли такая высшая народная школа, в наши бурные дни следует ответить утвердительно.

Вечерние школы, работающие в этом духе, установили уже сейчас между собою общую связь. Молодые рабочие часто переходят из одной такой школы в другую в случае потери работы, подобно тому, как студенты меняют университет. Односторонность одной вечерней школы таким образом восполняется другой: лишь когда это становится возможным, — народное образование достигло своего осуществления.

Jena. Dr. W. Flitner.

Н. И. Кареев.

Юбилейное чествование Николая Ивановича Кареева, происходившее недавно в Петрограде и без сомнения вызвавшее самый сочувственный отклик во всех русских образованных людях, без различия их направлений, оживляет в моей памяти ряд впечатлений от моего непосредственного общения с нашим глубокопочитаемым историком, социологом и общественным деятелем.

Самое яркое из этих воспоминаний относится к довольно уже отдаленному прошлому. Лет тридцать тому назад московские университетские историки-профессора, доценты и магистранты, собирались дружной академической семьей отпраздновать Татьянин день в Большом Московском трактире. Был тут опытный и строгий пастырь московских историков, Владимир Иванович Герье, ученик Грановского и Кудрявцева, живой посредник между нашим поколением и светлыми университетскими преданиями 40-х и 50-х годов XIX столетия. Напротив В. И. Герье сидел Василий Осипович Ключевский, кумир университетских аудиторий, профессор-чародей, на лекции которого собирались студенты всех факультетов, чтобы, затаив дыхание от восторга, погружаться в неизъяснимое наслаждение от его художественной речи. Рядом с Герье сидел Павел Ефимович Виноградов, уже тогда прославленный в ученном мире не одной России своими изысканиями по истории феодальных отношений, и сгруппировавший около себя отборный кружок магистрантов и студентов на своих мастерски веденных исторических семинариях. Затем следовали представители молодой доцентуры, имена которых вскоре затем также получили громкую известность: П. Н. Милюков, Р. Ю. Виппер, М. С. Корелин и др. Был тут и «вечный приват-доцент» С. Ф. Фортунатов — знаток истории Соединенных Штатов Сев. Америки, человек колоссальной памяти и глубокой эрудиции в своей специальности, живой, нервный, увлекающийся и увлекающий свою всегда переполненную аудиторию, но так и не получивший ученой степени вследствие своего какого то органического отвращения к

писанию. Когда на описываемом вечере был предложен тост за него, как за «поседевшего приват-доцента», Ключевский вызвал бурный взрыв смеха замечанием: «это доцент не побелевший, а не желающий почернеть». Всех этих любимцев нашего факультета густой толпой окружали мы, как бы сказать, ученые новобранцы, только готовившиеся выступить на ученом поприще, додерживающие свои магистерские экзамены. Чествуя наших руководителей, мы с любопытством рассматривали некоторых иногородных профессоров, по обычаю приехавших в Москву на знаменитый «Татьянин День». Среди этих гостей особенно выдавались И. В. Лучицкий и Н. И. Кареев, приехавшие один из Киева, другой — из Петербурга.

Вечер удался как нельзя более. Речи лились беспрерывно, искрясь и сверкая блестками остроумия, меткими афоризмами и глубокими суждениями.

Вот тут сказал свою речь и Н. И. Кареев. Когда он поднялся со своего места, он сразу привлек к себе общее внимание прежде всего своей наружностью. Крупная плотная фигура, красивое, румяное лицо с высоким лбом и большими глазами, густые волосы, волнистыми кудрями, ниспадавшие почти до плеч, — все это, вместе взятое, производит впечатление энергии, подъема сил, способности к кипучей деятельности. Содержание его речи подтвердило и усилило это первое впечатление. Речь была весьма характерна для Н. И. Кареева. Он говорил о глубокой и живой связи науки с жизнью. Он указывал на то, что кабинетное отшельничество истинного ученого отнюдь не отчуждает его от трепетной борьбы интересов, развертывающихся в окружающей действительности, ибо, письменный стол истинного ученого тысячами нитей, незримых, но прочных, связан с духовной жизнью всего культурного мира.

В устах Н. И. Кареева эти рассуждения не были простой вереницей красивых фраз, произносимых ради эффекта или для внешнего оживления застольной беседы. Всей своей деятельностью—научной и общественной—Н. И. Кареев доказал, что сказанная им в тот вечер речь была подлинною исповедью его души, выражала действительное существо его личности.

Общеизвестна необычайная плодовитость Н. И. Кареева, как писателя. Он жил всегда и продолжает жить, буквально не выпуская пера из рук. Выпущенное им в свет количество печатных листов поистине громадно. Среди русских историков сравнение с Н. И. Кареевым по степени трудоспособности может

выдержать только один С. М. Соловьев. Но эта беспрерывная и неустанная согбенность над письменным столом ни в малейшей мере и не на один момент не притупляла у Н. И. Кареева чувства живой действительности. Живая душа всегда горела в этом неутомимом подвижнике кабинетного труда. И самый его труд всегда направляется живыми запросами человеческого духа.

Исследовательским дебютом Н. И. Кареева явилась магистерская диссертация о положении крестьянства в предреволюционной Франции. Это был труд его молодости, предпринятый и выполненный под непосредственным воздействием народнических увлечений 70-х год. минувшего века. То была эпоха «хождения в народ». Это было течение, широко захватившее различные слои интеллигенции и вовсе не ограничивавшееся опытами революционной агитации в деревне. «Хождение в народ» выражалось тогда не только в странствии по селам и деревням с агитационными целями. Оно выражалось также в общем устремлении, духовных интересов в сторону изучения жизненных условий, стремлений, чаяний, понятий и творческих достижений крестьянской массы. Тогда «пошли в народ» и русская живопись (передвижники), и русская музыка («могучая кучка») и русская поэзия (Некрасов, беллетристы-народники). Это течение захватило тогда и иных молодых русских ученых, непосредственно повлияв на выбор ими тем для научных исследований. Тогда то В. И. Семевский предначертал себе те будущие труды по истории русского крестьянства, работа над которыми стала призванием всей его жизни. Тогда и Н. И. Кареев погрузился в архивные изыскания по истории французских крестьян в конце XVIII стол. Нет нужды в том, что предметом его изучения явились исторические судьбы не русской, а французской деревни. Он смотрел на свой труд, как на живой вклад в то движение общественной жизни, которое центром умственных интересов и общественных чаяний ставило проникновение в самую гущу крестьянской жизни. От лица, стоявшего близко к Н. И. Карееву в ту пору его жизни, мне довелось слышать, что Кареев работал над своей диссертацией не только с увлечением ученого, но и с особенным душевным подъемом человека, считавшего, что своим научным трудом он вкладывается в общее дело, направленное к подготовке осуществления лучших надежд своего поколения. При этом весьма важно отметить и подчеркнуть, что этот повышенный интерес к общественному зна-

чению своего труда нисколько не отвлекал Н. И. Кареева от суровых требований строгой научности. Его книга явилась строго-научным исследованием, составившим научный вклад в специальную литературу предмета.

После того Н. И. Кареев на долго отдался научным влечениям иного рода. Его захватили вопросы философии, истории и социологии. Вопросам философии и истории была посвящена его докторская диссертация и затем в течение всей последующей своей жизни он уделял рассмотрению этих же вопросов значительнейшую долю своих многочисленных писаний. В этом опять-таки сказался живой склад его ума, его неискоренимая потребность отдать себе самому ясный отчет в смысле и целесообразности тех научных исканий в области избранной им науки, к которым его влекли его природные наклонности. В своих историко-философских и филологических построениях Н. И. Кареев, как известно, примкнул к так называемой «русской субъективной школе». Разбирать основные положения этого направления мы здесь, разумеется, не будем. Не мало было скрещено полемических копей при их обсуждении в нашей литературе. И среди высказанных против положений этой школы возражений было проведено не мало веского и значительного. Однако, заметим, что уже позднее видные представители западноевропейской философской мысли стали развивать некоторые идеи, близко подходившие к строю мысли «русской социологической школы». Но сейчас меня интересует не содержание этой былой полемики. Меня интересует личность нашего заслуженного на поле научной работы юбиляра. И для характеристики его личности весьма показательно его устремление в сторону субъективной социологической школы. Как бы мы ни критиковали основные положения этой школы с теоретической точки зрения, мы всегда должны будем признать, что в основе ее концепций лежит высокая моральная настроенность ее представителей. Потребность в нравственной оценке факта и связанная с этой потребностью высокая оценка роли личности в историческом процессе — лежали в основе развиваемого Н. И. Кареевым историко-философского миросозерцания.

Он развивал и отстаивал основы этого миросозерцания не только на страницах своих сочинений. В 90-х годах минувшего столетия, когда в среде русской интеллигенции и преимущественно среди учащейся молодежи воспылали жгучие споры об основах миросозерцания и столкновения двух направлений:

народнического и марксистского — выдвигало на авансцену идейной борьбы вопрос о роли личности в истории. Н. И. Кареев с большим пылом участвовал в этих прениях; часто можно было видеть и слышать его тогда на собраниях различных кружков, где он принимал битву от представителей противоположного направления. Я отмечаю это обстоятелство, так как усматриваю в нем характерное проявление живой, отзывчивой, духовноподвижной натуры нашего историка.

Глубокий интерес к теоретическим вопросам истории и социологии не отвлекало, однако, Н. И. Кареева от конкретных исторических изучений.

Внутренним памятником этих его изучений явилось его семитомная «История Западной Европы в Новое время», это, можно сказать, настольное семикнижие каждого русского историка и педагога и в то же время — сочинение, пользующееся широким распространением в больших кругах образованной читающей публики. С необыкновенной энергией Н. И. Кареев довел до конца это громадное свое сочинение, обнимающее историю Европы от начала нового времени (первый том посвящен изложению основных итогов средневекового исторического развития; второй том открывается XV столетием) и буквально до наших дней, до начала европейской войны 1914 г. Уже по окончании последней европейской войны Кареев начал собирать материалы и для дальнейшего продолжения своего труда. Это-своего рода энциклопедия западно-европейской истории нового времени. С большой подробностью изложены здесь факты политической, социальной, экономической истории всех стран Западной Европы и на ряду с этим представлена картина умственной жизни этих стран и также дана история международных отношений. Все это изложение неизменно сопровождается обильными библиографическими указаниями. Читатель может спокойно положиться на руководство авторитетного историка. Тут приняты во внимание все результаты специальных исследований по каждому вопросу; в сводном изложении Н. И. Кареева читатель получает законченную и строго проверенную картину исторической жизни Европы во многообразных ее проявлениях. Излагая историю отдельных европейских стран, Н. И. Кареев признает в то же время наличность общеевропейского исторического процесса, изображение которого и ставит основной задачей своего труда. Неудивительно, что этот труд выдержал много изданий при неослабном спросе на книжном рынке.

Если занятие социологическими и историко-философскими проблемами привело нашего отзывчивого и живого ученого к непосредственному участию в борьбе общественных направлений, то та же живость и отзывчивость сблизили автора многотомных исторических сочинений с вопросами педагогическими.

Приходя в соприкосновение в качестве профессора со студентами-первокурсниками, Н. И. Кареев глубоко вникнул в один существенный недостаток средней школы, заключавшийся в том, что средняя школа не давала достаточной подготовки к восприятию начатков университетской науки. Перейдя с гимназической скамьи в университетскую аудиторию, молодой человек долгое время чувствовал себя, как в лесу, не знал, как подступиться к университетским занятиям, какие курсы выбрать себе для слушания, как составить себе план занятий, многие чувствовали даже большое затруднение в выборе факультета, привыкнув в гимназии к чисто пассивному изучению преподаваемых предметов, которое не возбуждало и не воспитывало в юноше самостоятельных умственных интересов. В результате такого положения вещей у многих свежеиспеченных студентов весь первый год пребывания в университете пропадал даром, а нередко и выбор факультета оказывался случайным, и тратилось не мало времени и бесплодных усилий прежде, чем человек попадал после ряда неудач и разочарований на верный путь. Долголетние наблюдения над явлениями этого рода и побудили Н. И. Кареева выступить со своими письмами к молодежи, в которых он давал ценные указания, могущие послужить отправной точкой и путеводной нитью при разрешении вопроса о выборе факультета. Успех этих писем к молодежи был очень большой. И успех этот свидетельствовал зараз и о том, какой острый и наболевший вопрос поднял Н. И. Кареев, какую действительно назревшую потребность учащейся молодежи он затронул своими брошюрами, и о том, как успешно он справился в них с поставленной задачей.

В 90-х годах минувшего столетия в России возникло довольно оживленное движение под лозунгом «самообразования». Дело шло о проведении университетских знаний в среду тех кругов населения, которые по разным причинам были лишены доступа в университеты. Тогда в Москве образовалась целая организация под названием «Комиссия по организации домашнего чтения». Это был русский опыт того, что в Америке и в Англии носит название «University Extersion». Инициаторшей

этого учреждения явилась известная деятельница по народному образованию Е. Н. Орлова, а деятельнейшим руководителем названной Комиссии при первых шагах ее существования был П. Н. Милюков. Впоследствии во главе Комиссии стоял П. Г. Виноградов. Многие профессора Московского университета откликнулись на призыв Комиссии и предложили ей свое сотрудничество. Закипела дружная работа и вскоре Комиссия раскинула свою деятельность на всю Россию. Были составлены и отпечатаны программы занятий по всем отраслям знания с указанием пособий и поверочных вопросов по каждому пособию с таким расчетом, чтобы полный курс по каждой специальности мог быть пройден в течение четырех лет. Абоненты Комиссии получали право присылать свои ответы на поставленные поверочные вопросы на основании изучения рекомендованных им пособий; эти ответы или цельные рефераты просматривались специалистами и абоненты получали их заключения и руководящие указания. У Комиссии завелась, таким образом, интересная переписка с абонентами, которые были раскиданы по всей России: во многих городках образовывались целые группы, совместно ведущие занятия под руководством Комиссии. Комиссия, проработавшая более десяти лет, накопила обширный архив, изучение которого дало бы возможность набросать яркую картину культурного состояния провинциальной России в 90-х годах XIX ст. Наряду с письменным руководством занятиями абонентов Комиссия организовала при себе «лекционное бюро», задачей которого было устройство поездок университетских профессоров в провинциальные города для чтения научных лекций. И это начинание было встречено большим сочувствием со стороны провинции. Лекционные поездки быстро привились. Лекторы отправлялись не только в крупные губернские города, но заезжали и в провинциальную глушь. Мне пришлось принять довольно деятельное участие в этой работе и по личному опыту я могу засвидетельствовать, какое важное значение имел приезд столичного лектора для обитателей какого нибудь провинциального захолустья. Для пропаганды образовательного дела Комиссии эти лекционные поездки приносили громадную пользу. Впрочем, все это движение заслуживало бы более подробной характеристики. Я слегка коснулся его здесь лишь для того, чтобы дать читателю некоторое понятие о том, деле, которому отдал в свое время не мало энергии и Н. И. Кареев. Он принял живейшее участие в организациях.

связанных с внеуниверситетским распространением высшего образования.

Комиссия, о которой я сказал выше, возникла и действовала в Москве. В то же время Петербургские профессора составили и выпустили в свет свои «программы самообразовательного чтения», носившие несколько иной характер сравнительно с Московскими программами. Н. И. Кареев стал в центре этого Петербургского предприятия. О размерах его участия в этом деле можно судить по недавно напечатанной им статье в последней книге «Голос Минувшего» с воспоминаниями о В. И. Семевском. Там говорится подробно о том, как они вместе с Семевским работали над составлением этих программ. Но Н. И. Кареев в то же время сотрудничал и в Московской «Комиссии по организации домашнего чтения», только не в составлении ее программ, а в упомянутых выше лекционных поездках. Он охотно принимал приглашения Комиссии отправиться в тот или иной город для прочтения лекций. И здесь опять-таки сказывались со всей яркостью его подвижность, живость его натуры, потребность в живом общении с людьми на поприще дорогих ему умственных интересов. Очарование кабинетного исследовательского труда знакомо ему как нельзя лучше. Многочисленные томы, им напечатанные, свидетельствуют об этом слишком красноречиво. Но вместе с тем его всегда влекло также и к живым людям и непосредственное общение с аудиторией стало неустранимой потребностью его натуры. Было время, когда министерство народного просвещения устранило Н. И. Кареева от преподавания в университете, обвинив его в политической неблагонадежности. Лишение кафедры продолжалось недолго, но Н. И. Кареев пережил этот момент чрезвычайно мучительно. Он чувствовал, что отсутствие аудитории создало в его жизни зияющий пробел. Общение со слушателями ему необходимо, как воздух. И он весьма охотно в дополнение к общению со студенческой аудиторией соприкасался с более обширными и многообразными аудиториями публичных лекций. Вот почему Лекционное Бюро при Московской Комиссии нашло в его лице деятельного сотрудника и он не раз совершал иногда довольно отдаленные поездки по приглашению Московской лекционной организации.

Все эти факты, думается мне, в достаточной мере обрисовывают привлекательный облик нашего ученого. По всей справедливости мы должны признать в нем одного из достойнейших

членов той дружины, которой, по прекрасному выражению Грановскаго, Россия вверила знамя своей образованности. К этому не могу не прибавить еще одной характерной черты. Годы не налагают своей роковой печати на духовную свежесть Н. И. Кареева. Я знал его в расцвете его физических сил. Видел его тогда и на кафедре читающим публичную лекцию и на заседаниях ученых обществ и на прениях по общественным вопросам и среди дружеской застольной беседы. Его фигура дышала тогда мужественной красотой, а речи обличали свежесть и бодрость духа. Мне приходилось видеть его много позднее, когда побелели его пышные кудри и чуть-чуть согнулся стан. Но он с увлечением рассказывал о вновь начатых им исследованиях в Парижских архивах, где он настойчиво и усиленно разыскивал протоколы заседаний парижских секций за время великой революции и погружался в их всестороннее изучение, постоянно совершая для этой цели поездки в Париж.

Наконец, я его видел совсем уже недавно, после зимы, проведенной им в деревне, вдали от родного университета, после ряда тяжелых переживаний за последние бурные годы. И беседуя с ним, я опять почувствовал, что в душе этого красивого старика хранится еще большой запас духовной силы для бодрой умственной работы.

Пожелаем же ему и впредь свободной возможности расходовать эту силу на благо русского просвещения.

А. Кизеветтер.

JANA-AMOSA KOMENSKÉHO V PRAZE
RUSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

БИБЛИОГРАФИЯ.

Современная Школа. Сборник статейпод редакцией Д. Н. Ангерта, Р. Г. Лемберг, Б. Е. Райкова и А. Г. Ярошевского. Петр., Изд. «Начатки Знаний», 1923 г., 240 стр.

Задача сборника «Современная школа» — собрать педагогический опыт и «сделать общим достоянием небольшие, но с трудом добытые, выстраданные школой, результаты работы последних лет». Редакторы пошли правильным путем, отказавшись от теоретических построений в пользу учета действительной педагогической работы. Поэтому Петербургский сборник приобретает исключительный интерес, ибо он дает возможность оценить то действительно новое и чрезвычайно ценное, что удается усилиями русских педагогов, вопреки разрухе, провести в жизнь.

В этом отношении обращают на себя внимание две статьи педагогов-практиков, основанные на конкретном материале. Обе статьи дают чрезвычайно ценный материал для каждого педагога в практической повседневной школьной жизни.

Статья А. С. Гинтовой «Школьный день» (стр. 156—219) приглашает бережно отнестись к тому лучшему, что было в хорошей старой школе, но в то же время со всей решительностью приступить к строительству новой школы. «Строить новую школу в условиях тяжелой экономической разрухи чрезвычайно трудно... *но ее строить нужно:* иного выхода нет, ибо безумием было бы вернуться к старой школе, осужденной и педагогами и обществом». Задача статьи — показать, что уже сейчас практически может быть проведено в жизнь на основе накопленного опыта последних лет. Автор дает указания применительно к *«школе-клубу»* или, вернее, *«школе с продленным днем»*, т. е. соединению прежней школы с детским клубом. Если даже принять во внимание, что школа этого типа создается на почве распадения семьи, то все же опыт такой школы ценен для школ-интернатов, школ-колоний, а в частности для эмигрантских школ, где желательно, может быть, строить школу по этому типу. Прежде всего любопытно указание, что жизнь в такой школе приводит к отступлению от классной системы и ведет к системе групповых занятий. Мы знаем, что на Западе эта система встречает все больше сторонников. Именно в такой школе и можно только уделить достаточное внимание практическим занятиям в мастерских и лабораториях, самостоятельному чтению, детским собраниям, работам в кружках. Особенно ценным в этой части представляются нам примерные расписания школьного дня, взятые из практики одной петербургской школы. Далее выставляется необходимость «строить учебно-воспитательную работу школы применительно к сезонам» и сообразно с этим отказ от годичного или вообще длительного расписания. Год при этом делится на *два основных* учебно-воспитательных периода *летний*

и *зимний*. Опять оставляя в стороне спорный вопрос о «летней школе», нельзя не отнестись с большим вниманием к богатому материалу летних занятий, приводимому автором, особенно интересен экскурсионный материал. В части, касающейся зимнего школьного дня даны любопытные примеры общешкольных работ (уборка школы, школьные праздники). Отдельная глава посвящена практике школьного самоуправления, его трудностям и возможным достижениям.

Повторяем, ценность статьи в том, что она основана на опыте, а не строит отвлеченные, к жизни неприложимые схемы.

Того же типа статья М. Н. Николаевского — «Учебный год» (стр. 221—239), останавливающаяся, главным образом, на вопросе о *сезонном распределении учебного материала*. «Задача нашего времени, говорит автор, не в том, чтобы доказывать справедливость и законность мыслей о сезонном преподавании, но распространить его не только на поэтические и прозаические описания времен года, но на все предметы школьного обучения — географию, естествознание, математику, рисование, пение, детские игры».

Автор дает далее примеры такого сезонного распределения учебного материала, основываясь на опыте показательной школы при Петроградском Губернском Институте Народного Образования (известная бывшая Земская Учительская школа на Петровском острове). И в этой статье педагог-практик найдет ценнейшие указания для повседневной школьной работы. Содержательна и практически полезна статья *П. П. Анцыферова* «О методах и типах историко-культурных экскурсий» (стр. 129—155). Остальные статьи методического характера: *Б. Г. Райкова* «Современные течения в преподавании естествознания» (стр. 5—24); А. А. Яхонтова «План и метод переработки зоологии на основе исследовательских экскурсий в природу» (стр. 25—37); *В. Верховского* «Простейшие приборы для опытов по неживой природе и их изготовление» (стр. 38—56); *И. Кавуна*: «Сближение арифметики с геометрией» (стр. 57—81); *И. С. Сигова:* «Об изготовлении и применении наглядных пособий на уроках математики» (стр. 82—92); *Н. Державина:* «О преподавании литературы в Трудовой школе» (очень полезная историческая справка с указанием литературы вопроса (стр. 83—118); *Ю. Струве:* «Грамматика в школе (стр. 119—128). В каждой из этих статей специалист найдет указания на практические достижения в своей области за последние годы.

А. Бем.

Проф. Е. Н. Медынский. Внешкольное образование в Р. С. Ф. С. Р. Статистический обзор по данным Центрального Статистического Управления и Информ.-статистического отдела Наркомпроса. Москва, изд. «Красная Новь», Главполитпросвет. 1923. 74 стр.

Книга Е. Н. Медынского приводит данные о внешкольном образовании в Советской России за два года: 1920 и 1921 гг., т.е. за период непосредственно предшествовавший Нэп'у. Мы знаем, что в этот период на дело народного образования были отпущены большие средства из государственного казначейства, и работники просвещения, обычно ничего общего с коммунистами не имевшие, могли развернуть большую и часто плодотворную деятельность.

Итоги достижений этой просветительной работы в области внешкольного образования пытается подвести автор книги, основываясь на свежем статистическом материале. Свои выводы он вынужден основывать на одной лишь *количественной* стороне дела. Уже поэтому эти выводы не могут дать полного представления о достигнутых результатах. Выводы эти весьма общего характера и не дают возможности вскрыть подлинной действительности за благополучием цифр оффициальной статистики. Разве мы не знали и раньше, что «по сравнению с дореволюционным периодом внешкольная просветительная работа выросла во много раз». Мы все помним с какой быстротой росло на первых порах число внешкольных учреждений. Но, ведь, не в одном количестве дело. Е. Н. Медынский вынужден признать, что «качественная сторона не поспевала за количественным ростом, но при его оптимизме это его не очень огорчает. Если бы автор был не только истолкователем оффициального благополучия, то и те цифры, которыми он пользуется, могли бы и его заставить кое над чем призадуматься.

Возьмем хотя бы итоги библиотечной работы. Число библиотек, несомненно за время революции сильно возросло. Но даже за два года, 1920 и 1921, данные показывают угрожающую тенденцию к понижению. Основой библиотечного дела являются библиотеки постоянного характера. Их разрушение означает падение всей библиотечной сети, это знает всякий библиотечный работник. Что же говорят цифры? Вот данные за 1920 и 1921 год по нескольким губерниям:

	1920 г.	1921 г.
Владимирская губ.	585 библ.	62 библ.
Нижегородская „	761 „	496 „
Смоленская „	908 „	515 „
Екатеринбургск. „	1113 „	523 „

Напрасно автор успокаивает себя положением, что «уменьшение» числа постоянных библиотек, наблюдаемое в большинстве губерний в течение конца 1920 года и первой половине 1921 года, является следствием изменения принципов организации библиотечного дела: целый ряд мелких постоянных библиотек был переформирован в избы-читальни, из книг многих мелких библиотек было скомплектовано значительное число передвижных библиотек». Любимое детище власти «избы-читальни» не могут иметь большого просветительного значения. Как известно, задача их — служить местом пропаганды, а не внешкольного образования. При большом их количестве на бумаге (на 1-ое октября 1921 года по 41 губернии Европейской России 33.012) фактически их роль ничтожна. Как сообщает Е. Н. Медынский, из этого числа бездействовали 21,9%; в среднем на одну избу читальню по 20-ти губерниям приходилось 16 подписчиков, при 50-ти книгах на одну избу в среднем. При этом «значительная часть этих книг мелкие агитационные брошюры о войне с Польшей, о Деникине, Врангеле, в настоящее время в значительной мере устаревшие, насколько они носят не исторический, а агитационный характер». Передвижные библиотеки в расчет тоже принимать не приходится: «в целом ряде губерний количе-

ство их исчислялось десятками, иногда даже и единицами». Да, есть над чем призадуматься, если только хотеть вникать в язык цифр. Не станем входить в подробности других отделов книги (глава II «школы и курсы для взрослых» и гл. III «художественная пропаганда (театры, студии и проч., Народные дома, Клубы, Музеи); здесь читатель найдет ценный цифровой материал, но всюду ему придется самостоятельно его осмысливать.

Не могу в заключение не указать еще раз на разницу между цифрой и жизнью. Медынский большое внимание уделяет работе по ликвидации безграмотности. Пусть статистические данные говорят о росте числа пунктов по ликвидации безграмотности. А вот во что выливалась борьба с безграмотностью в жизни: «Помню я», говорит одна из сельских учительниц, «еще трагический момент, когда в городах появились афиши с воззванием — «нет более неграмотных». У нас в деревне этот лозунг выразился в том, что 50-ти летних баб пригнали в школу учиться, обещав нам за обучение каждой группы по 20 ф. керосину. Учение должно было происходить по вечерам, когда бабы доят коров и вообще «обряжаются», как у нас говорят. Поднялся вопль, слезы, причитанья «ослобонить» — дело через неделю кончилось ничем».*)

Вот эту поправку на жизнь необходимо иметь в виду при пользовании данными оффициальной статистики, которой оперирует Е. Н. Медынский.

А. Бем.

А. Зеленко. Общественные центры и народные дома в Сев. Америке. Издание YMCA Press Ltd. Прага. 1923. стр. 292. Цена 0.57 долл.

Эта книга известного исследователя народного образования представляет собою попытку изложения разнообразных форм общественных центров и типов народных домов в Соединенных Штатах Америки. Перед читателем проходят в живом красочном изложении (снабженном многочисленными иллюстрациями-снимками, планами, цифровыми таблицами) организации религиозного характера (церкви, УМСА, католические организации, еврейские, Армия спасения), общественные организации морального характера (Большие братья, Сетлементы), сельские общественные народные дома, городские общественные дома и др. центры (библиотеки и т. д.), общественные центры отдельных классов и масса других самых разнообразных учреждений аналогичного рода. Для русского читателя особенный интерес представит узнать, какую громадную роль сыграла и продолжает играть в области внешкольного образования народа традиционная религиозность американцев, а также характеристика разнообразных форм внешкольной работы в сельских местностях. Свою задачу автор ограничивает изложением, избегая какой бы то ни было теории. Изложение его выдержано исключительно в положительных тонах, он не устает подчеркивать то хорошее и поучительное, что он нашел в американских внешкольных учреждениях, изученных им с такой добросовестностью, знанием дела и любовью. И действительно много поучительного для себя найдет всякий

*) *Учительница.* «Три года в деревне». Крестьянская Россия. 1923. № 5—6, стр. 187.

деятель по внешкольному образованию в книге автора. Недостатком ее является отсутствие оценки сравнительного значения отдельных видов и форм излагаемых им общественных центров и народных домов. Книжка автора по своей беспартийности и терпимости иногда напоминает описываемую им «Церковь всех наций» в Нью-Йорке, священниками которой состоят: американец, итальянец, русский, кроат, венгерец и эстонец».

С. Г.

Report of a Conference on the Dalton Plan in Secondary Schools held in Gipsy Hill College. April 42—27, 1923.

В апреле 23 года Dalton Association устроила конференцию о новой системе обучения. В октябре появился печатный отчет. Он содержит семь статей-докладов и приложение: образцы недельных заданий по всем предметам из Tiffin Boy's School, Kingston-on-Thames. В введении Секретарь Общества Miss Belle Rennie излагает основные принципы Dalton Plana' и дает сведения о его распространении. Можно сказать, что Dalton Plan распространяется по всем частям света. Кроме Англии и Америки, он применяется уже в Австралии, Новой Зеландии, Южной Африке, Индии и Японии. Книга Miss H. Parkhurst переведена на японский, французский, немецкий и русский языки (Издательство «МИР», Москва, Арбат). Готовятся переводы на польский и индуский (Hindoo). План теперь вводится по всем British Army Schools в виду хороших результатов в одной из них. Профессор Лондонского Университета по педагогике P. Nunn в статье „The psychology of the Dalton Plan" дает философское обоснование новой системы. Он указывает на три причины сопротивления Dalton Plan'y: 1) консерватизм, 2) «привязанность учителей к нездоровому стремлению господства над учениками» и 3) философское обоснование отношений между личностью и обществом. Консерватизм вполне законен, поскольку не желает уничтожения системы, существовавшей столько веков и давшей хорошие результаты, но старая машина может быть приноровлена к новому употреблению без уничтожения самой машины. Вторая причина — желание господства над учащимися ничем не оправдывается и проф. Nunn заявляет, что здесь невозможен никакой компромисс. Самая серьезная причина сопротивления лежит в философском мировоззрении, всецело подчиняющем личность государству. Как пример он приводит итальянского профессора Giovanni Gentile, у которого индивидуум совершенно растворяется в государстве и не имеет никакой самостоятельной ценности. Dalton Plan напротив основан на индивидуализме. Однако его индивидуализм признает, что личность может развиваться только в обществе и жизнь личности становится богатой, свободной, полной и счастливой лишь тогда, когда она отдается служению другим. Служить обществу может только самостоятельная личность, развившая вполне свои особенности. Шаблонный индивидуум, обезличенный старой школой, не имеет ничего своего, что бы он мог пожертвовать обществу. Таким образом индивидуальное развитие по Dalton Plan имеет социальные цели.

T. Dean, M. A., M. Sc., Директор мужской гимназии в Kingston-on-Thames, в статье »The Dalton Plan from a head master's point of view« указывает на затруднения, которые ему пришлось преодолеть. Ленивые ученики, поль-

зуясь свободой, не выполняли своих заданий. Как следствие этого, а также в виду различных дарований, ученики одного класса очень быстро перегоняли друг друга и их нельзя было собрать для классного урока, так как они все учили разное. T. Dean ввел следующее правило: всякий ученик, не выполнивший своего недельного задания в положенное время должен его закончить во время, отведенное для игр. Школа должна готовить к жизни; в жизни ленивый теряет свое свободное время, в школе должно быть то же самое. В результате 99% мальчиков выполняют свои задания во время и учителя имеют возможность давать классные уроки. Между прочим, многие ошибочно полагают, что Dalton Plan против классных уроков и совершенно исключает таковые. Это неверно: задача Dalton Plan'a сочетать все достоинства индивидуального обучения с достоинствами классного, избежав недостатков последнего. Недельные задания в этой гимназии приготовляются педагогическим персоналом следующим образом. Пример английского языка, по которому четыре учителя в гимназии. Каждый учитель изготовляет задания для своего класса, затем все четыре сообща просматривают все задания, исправляют их и приводят в соответствие. После этого задания передаются учителям истории, которые вставляют некоторые исторические темы, как часть работы по английскому языку. Затем то же делают естественники и другие. После этого задания передаются директору, который окончательно редактирует их и печатает. Таким образом задания по одному предмету являются результатом работы всего педагогического персонала. Достигается связь между всеми предметами и экономия во времени и труде, ибо ученик сразу пишет работу, напр., и по истории и по английскому языку, выполняет задание по двум предметам. В отчете помещены также статьи W. Cross »Science on the D. P.« Mrs. Sidley »History on the D. P.«, Miss Stent »French on. the D. P.« v Miss Nott „The Dalton Plan from a headmistress point of riew".

Все доклады снабжены ответами на вопросы и содержат богатый материал для всех желающих перейти на новую систему. В книжке 69 стр., цена полшилл. *Н. Ганц.*

Gustaw Wyneken. Eros. Lauenburg. 1912. стр. 72.

Известный немецкий педагог, создатель т. наз. freie Schulgemeinde g. Wyneken был обвинен властями и широкими кругами в том, что он допускает и поощряет в своей школе морально нездоровые и даже извращенные отношения к детям. Хотя весь педагогический персонал, дети и их родители стояли за Винекена, ему пришлось оставить на год школу; ныне он снова в нее вернулся. В брошюре „Eros" Винекен ставит своей целью развить фактическую и принципиальную самозащиту, — но, увы, на мой взгляд, эта самозащита вышла таковой, что если кто либо мог быть раньше на стороне Винекена, то после его брошюры это стало очень трудно.

Зачем связал он с своей хоть и односторонней, но интересной и плодотворной педагогической идеей свободных школьных общин весьма скользкую идею развития Eros'a да еще в той форме, которая, к сожалению, не свободна от привкуса психопатологии? Винекен делает вид, что не понимает, с каким огнем он играет; он часто заявляет, что пережива-

ния любви не имеет ничего общего с половым моментом, но сам же в одном месте заявляет: «эрос в нас невозможен без некоторого автоматического созвучания Mitklingen сексуальности» (с. 24). Не нужно быть фрейдианцем, вообще не нужно преувеличенно глядеть на сексуальную сторону в человеке, чтобы понимать, что в пору полового созревания нужно быть очень осторожным с юношами. Пути здорового воспитания в этом направлении еще не найдены, в этом надо честно сознаться, — и все то, что было написано и испробовано на опыте в деле осторожного введения подростков в понимание сексуальной стороны в себе, в регуляции ее движений, так еще недостаточно, слабо! Есть *косвенные* пути для упорядочения сложных, иррациональных движений в душе подростка, и школа должна всеми силами стремиться к тому, чтобы притти на помощь в этом отношении подростку, — но прямое приближение к сексуальной стороне подростка должно быть *очень осторожным*. Не все еще мы знаем, не все еще вынесено на свет Божий из того, что совершается в годы «психического половодья», в пору юности, но то, что и в наши дни принесла психопатология и криминальная психология — так ужасно! Играть с огнем, легкомысленно распускать движения, буйные, безудержные по самой природе, развязывать ее путы, которые пусть сковывали беспокойные стремления, но вместе с тем сдерживали их и охраняли моральное здоровье в самые неустойчивые годы перехода от детства к зрелости — это дороги очень опасные.

Винекен с полным легкомыслием идет на это. Если раньше могли быть сомнения в этом, то брошюра „Eros“ делает все, чтобы рассеять недоразумения. Винекен не скупится в самых резких выражениях бичевать лицемерие и ханжество буржуазных классов, восставших против него; но и будучи свободным от лицемерия и ханжества, нельзя с такой беспечностью и игривостью итти навстречу рискованным и педагогически ничем не мотивированным шагам его. Правда, в книжечке Винекена читатель найдет 3—4 глубоких и ценных мысли, — но рядом с этим стоит столько неприемлемого, странного, что порой подумаешь о подлинной извращенности. Напрасно многие думают, что путь педагогического творчества непременно требует какого то импрессионизма: отдаваться, без проверки, вспыхивающим замыслам — не значит ли играть моральным здоровьем подростков, вверивших себя простодушно взрослым?

Я не буду входить в существо проблемы, выдвигаемой Винекеном — этому стоило бы посвятить статью, а не беглую заметку. Скажу только, что культура тела, столь необходимая, столь ценная, — не может, не должна быть педагогически оцениваема и применяема в серьезных и добросовестных моральных размышлениях. Много неправды, лицемерия, убогости в современном обычном отношении к культуре тела; но из одной крайности впадать в другую, не значит найти правильную дорогу.

Определенностью, ясностью своих формул брошюра Винекена очень ценна — и хотя она написана с определенной целью самозащиты, она не затеряется в небольшой литературе по вопросу о смысле и пределах культуры тела в школе.

Проф. *В. В. Зеньковский.*

Г. Г. Мижуев. Вопросы средней школы в Европе и ответы на них Америки. Изд. «КНИГА». Петроград, 1922. Стр. 130.

П. Г. Мужуеву, занимающему ныне кафедру педагогики в Петроградском университете, принадлежит заслуга ознакомления широких кругов русского общества с современным положением школы в Америке, Англии и английских колониях. Настоящая книжка, написанная им на основании еще до-военных материалов, отличается всеми достоинствами и недостатками сочинений почтенного автора. К достоинствам ее относятся популярность и живость изложения, большая осведомленность автора, обильное использование им американских источников. Недостатками ее являются ограничение изложения внешними фактами, компилятивный характер и несколько наивное противопоставление американского педагогического Эльдорадо остальной Европе.

В центре изложения настоящей книжки стоит факультативная система обучения (система свободного выбора предметов обучения — elektve sistem), представляющая собой одну из характерных особенностей современной американской школы. Характеристике этой системы предшествует исторический очерк американской народной и средней школы и к ней примыкает описание общеобразовательной школы ручного труда и характеристика взаимоотношения между средней и высшей школой в Америке.

Автор не устает подчеркивать демократический характер американской школы, крайнюю децентрализацию ее управления которыми он правильно объясняет ее близость к населению, ее реалистический уклон и пронизывающий ее дух свободы.

Однако, полного представления о современной американской школе читатель из рецензируемой книжки не вынесет. Так, П. Г. Мижуев совсем не касается внеклассной жизни амриканских школьников, «самоуправления учащихся», представляющего собою одну из самых характерных черт американской школы и существенно влияющего на ее внутренний оффициальный строй, в частности обуславливающего и самую систему свободного выбора предметов. Не касается также автор и новых педагогических течений в Америке, в частности лабораторного плана преподавания (Dalton Plan). Описывая новый тип общеобразовательной школы ручного труда, он только мельком упоминает о Чикагской школе и совсем не входит в рассмотрение педагогических идей Дьюи, определивших собою эту замечательную попытку осуществить на деле идею «трудовой школы».

Все эти недостатки изложения объясняются тем, что П. Г. Мижуев пользуется исключительно источниками оффициального характера (отчетами комиссий, сводными трудами и т. п.), оставляя совершенно в стороне педагогическую литературу в собственном смысле слова. В связи с этим и стоит упомянутое наивное преклонение перед американской школой, которая как раз за последнее время испытала серьезное влияние со стороны европейской педагогической мысли и практики (Монтессори, Кершанштейнер, маннгеймская система). Справедливо гордясь своею школою, сами американцы, однако, критически относятся к ней и далеко не так пренебрежительно относятся к школам Европы. Так, напр., не следует забывать, что ассоциация американских университетов до сих пор сама приравнивает выпускные экзамены университетских колледжей лишь

германским аттестатам зрелости, несмотря на несомненную во многих отношениях отсталость германской средней школы по сравнению со школой американской.

С. Г.

The World Association for Adult Education. Bulletins I—XVIII. July 1919 November 1923. Цена каждого бюллетеня 1 шиллинг (адрес: John Street, Adolphi, London W. C. 2).

Эта интересная серия издается «Всемирной Ассоциацией внешкольного образования», учрежденной в Англии в 1910 году энергией и трудами Альберта Мэнсбриджа, известного вождя того нового движения во внешкольном образовании современной Англии, которое само называет себя «University Tutorial Class movement» и которое представляет собою замечательную попытку построить внешкольное образование широких народных масс на самодеятельности самого населения. Об этом интересном движении, вытесняющем собою старое «University Extension movement» и пользующемся ныне громадной не только моральной, но и материальной поддержкой со стороны англ. университетов, англ. профессион. союзов (trade-unions) и англ. правительства (в лице bord of education) согласное сотрудничество которых в деле внешкольного образования оно счастливо и искусно сочетает, редакция предполагает дать специальную статью в одном из ближайших номеров журнала. Вызванная к жизни тем же Мэнсбриджем «Всемирная Ассоциация внешкольного образования» ставит своей целью «рассеять печальное убеждение, что взрослые, будь то мужчины или женщины, не должны уже более учиться, и распространить во всех странах и во всех слоях общества способность удивляться и стремление к знанию, так же как и дар взаимной симпатии и солидарности, которые столь много способствуют повышению ценности жизни». Ассоциация достигает этого путем объединения ведущейся в отдельных странах внешкольной образовательной работы. Объединение работы понимается при этом исключительно как взаимопомощь, в частности, как взаимная информация путем конгрессов, общих изданий, — личных встреч, взаимного ознакомления с методами и результатами внешкольного образования, а отнюдь не как контролирующий работу на местах и предписывающий свои методы работы внешкольный Интернационал. Постольку отдельные страны совершенно независимы и автономны. Мало того: национальные бюро Ассоциации в отдельных странах тоже только объединяют, без всякой претензии начальствовать и руководить, уже ведущуюся в них работу разнообразных учреждений и деятелей по внешкольному образованию. Кроме Великобритании и ее колоний, в состав Совета Ассоциации в настоящее время входят и представители Франции, Соед. Штатов, Норвегии, Чехословакии, Югославии и др. стран. Почетным президентом ее на первое трехлетие состоит Президент Т. Масарик.

Издаваемые Ассоциацией бюллетени (каждый размером около двух печатных листов) являются постоянным органом Ассоциации. С июля 1919 года по ноябрь 1923 г. Ассоциация выпустила XVIII бюллетеней, из которых каждый в общем посвящен современному положению внешколь-

ного образования в отдельных странах. К соответствующим статьям приложена подробная литература вопроса. Уже поэтому серия изданных бюллетеней представляет собою чрезвычайно ценный материал, ознакомиться с которым необходимо каждому деятелю внешкольного образования. Вот перечень вышедших бюллетеней: 1) Открытие Всемирной Ассоциации внешкольного образования. II) Английское движение Univesity Tutoral Classes III) Внешкольное образование в Норвегии. IV) Внешкольное образование во Франции. V) Внешкольное образование в Испании. VI) Внешкольное образование в Чехословакии. VII) Внешкольное образование в Уельсе, VIII) Внешкольное образование в Китае. IX) Британский Институт внешкольного образования. X) Внешкольное образование в Австрии. XI) Новые высшие школы в Германии. XII) Внешкольное образование в России. XIII) Внешкольное образование в Южной Африке. XIV) Внешкольное образование в Швеции. XV) Внешкольное образование в Швеции. — Школы «Лунного Света» в Америке. XVI) Внешкольное образование в Англии (материалы). XVII) Новые течения во внешкольном образовании в Германии. Изданные Ассоциацией бюллетени, как и следует ожидать, далеко не равноценны по своему достоинству. Некоторые из них представляют собою почти исчерпывающие обзоры новейших течений во внешкольном образовании, дающие яркое представление о положении внешкольного образования в отдельных странах. Таковы, напр., бюллетени, посвященные Англии (II, IX, XVI), Швеции (XIV и XVI), Германии (XVII). Особенно этот последний бюллетень выделяется вдумчивостью и глубиною изложения, удачной характеристикой обоих главных направлений во внешкольном образовании современной Германии («интеллектуалистов» и «романтиков»)*) и полнотою цифрового материала. Несколько разочаровывает бюллетень, посвященный Дании, особенно в виду того большого значения, которое датская «высшая народная школа» имела в деле внешкольного образования и других стран. Недостаточно также полное представление о положении дела во Франции дает посвященный этой стране бюллетень IV. Но в общем все бюллетени написаны добросовестно, с полным знанием дела, и следует пожелать, чтобы в скором времени появились бюллетени о Голландии, Швейцарии, Соед. Штатах, Италии, Японии. Задача первоначальной информации и подведение итогов современному положению внешкольного образования в разных странах тогда будут выполнены.

Единственным досадным исключением во всей серии является, к сожалению, бюллетень, посвященный России. Трудно, конечно, ожидать от автора на 18-ти страницах отведенного ему текста подробного изложения истории и современного положения внешкольного образования в России. Однако и в этих пределах добросовестный и осведомленный автор мог бы хотя бы схематически наметить основные этапы истории внешкольного образования в России и дать краткую характеристику состояния его до и после Революции. Вместо этого автор рецензируемого бюллетеня ограничился краткими замечаниями о комитетах грамотности, воскрес-

*) Помещаемая в настоящей книжке статья о высшей народной школе в Германии принадлежит перу одного из главных представителей «романтического» направления.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 181 - 200

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ных школах и Московских курсах О-ва распространения технических знаний. Упомянув о наступившей после 1905 года реакции, отразившейся неблагоприятно на деятельности общества, он затем сразу переходит к после-революционному (1917—1921) времени, оставляя у читателя впечатление, что с 1905 до 1917 года внешкольное образование в России совсем не существовало. Очевидно автору совершенно не знакомой осталась деятельность городских и земских самоуправлений за время с 1900 по 1917 г., приведшая к созданию в Европ. России целой сети внешкольных учреждений (библиотек, постоянных курсов, читален и т. п.) и сплошь и рядом руководимая специальными отделами внешкольного образования при земских и городских управах. Точно так же ни малейшего упоминания не встречается о русском University Extension, приведшем к учреждению народных университетов чуть ли не во всех университетских городах (Лутугинский Университет в Петрограде, Народн. Университет имени Макушина в Томске) и высшей своей точки достигшем в единственном в своем роде учреждении — Московском университете Шанявского, этом образцовом и для других стран и типично-национальном русском учреждении, в котором счастливо сочеталась активность русских академических деятелей с энергией земств. Роль кооперативного движения во внешкольном образовании, интересные течения в русском библиотечном деле (Рубакин, Хавкина) — все это тоже совершенно неизвестно автору. Не удивительно поэтому, что в перечне литературы вопроса последние приведенные труды датируются только 1902 годом, и все основные сочинения по внешкольному образованию в России (Вахтеров, Медынский, отчеты университета Шанявского и др.) не упомянуты. Просто удивляешься, как при такой неосведомленности и при отсутствии надлежащего материала автор решился написать обзор истории внешкольного образования в России.

Пожалуй, еще хуже вторая часть обзора, посвященная внешкольному образованию после Революции, т. е. в Сов. России. Здесь автор, повидимому не бывший в Сов. России, ссылается на целый ряд оффициальных материалов Комис. Народного Просвещения, при чем все, что он вычитал в этих материалах, он, как видно, принимает за чистую монету. О том, что большевизм совершенно разрушил всю внешкольную работу земств, городов, кооперативов и т. д., закрыл Университет Шанявского и др. Народные Университеты, мы ничего не узнаем из обзора, что вполне понятно, так как, судя по обзору, эта работа вообще не существовала. За то, мы узнаем, что со времени революции 4.800.000 взрослых были обучены грамоте, что «в видах обеспечения всем гражданам возможности пользоваться профессионально-техническим образованием, всем учащимся ассигновано денежное содержание и также принимаются меры для снабжения их одеждой и учебными пособиями». «Число факультетов высших школ и высших школ с одним факультетом равно 220». «В каждом селе и деревушке имеются отделения коммунистических школ». «Принимаются меры к совершенному упразднению платы за вход в театры». «Репертуар главных театров значительно улучшен» и т. д. Как то странно читать теперь всю эту оффициальную похвальбу, когда даже советские газеты сообщают о том, что из всех университетов на правительственном содержании оставлено только 16, когда

советская пресса возмущена ценами и репертуаром правительственных театров, когда опубликован введенный во все библиотеки Index librorum prohibitorum запрещающий не только Евангелие, Коран и Талмуд, но и Платона, Декарта, Канта, Гегеля — вплоть до Н. Лосского, когда сам Луначарский вопит о повышении числа безграмотных и т. д. и т. д. Судя по заключительной фразе бюллетеня, в которой высказывается пожелание об уничтожении препятствий, стоящих на пути внешкольного образования в Сов. России и выражающихся в недостатке денег и в боязни политических преследований, автор бюллетеня не коммунист. И надо надеяться, что он сам сознает нынче всю легкомысленность написанного им обзора, способного только ввести в заблуждение европейское общественное мнение.

Как нам известно, Совет Ассоциации сознал свой промах, результатом чего явилось примечание к 14-ому и последующим бюллетеням, в котором Совет снимает с себя ответственность за точность и адэкватность всех печатаемых в бюллетенях сообщений. Было бы однако желательно, чтобы бюллетени не ограничивались этим снятием с себя ответственности, но и исправили свою ошибку, напечатав в одном из последующих выпусков обзор внешкольного образования в России, на этот раз написанный компетентным и добросовестным автором.

С. Г.

Педагогические журналы.

Сибирский педагогический журнал. № 1. Март-апрель 1923. Новониколаевск. Стр. 160. Цена 1 рубль золотом.

Этот оффициальный журнал, издаваемый «Сибнаробразом» (Сибирск. отделом народн. образования) под редакцией «Завсибнаробраза» Д. Чудинова и «Замтовсибнаробраза» Г. Черемных, представляет собою провинциальную копию своего столичного образца «Вестника Просвещения». Подобно последнему он весь исполнен оффициального оптимизма, коммунистической фразеологии и пересыпан массою новых, трудно дешифрируемых словообразований, вроде «таткирпедтехникум» и приведенных выше... «Редакция журнала предполагает сплотить вокруг журнала лучшие, разрозненные до сих пор силы работников просвещения, пользуясь журналом, как набатным колоколом, для призыва к той или иной ударной или органической работе».

Однако, судя по первому номеру, под «лучшими» понимаются исключительно коммунистически мыслящие работники, т. к. кроме неизвестных имен служащих Сибнаробраза в журнале не встречается ни одного имени известных и заслуженных педагогов Сибири. Первый, теоретический отдел, носящий заглавие «педагогического», открывается программной статьей самого Завсибнаробраза «Кризис социального воспитания и материалистические основы педагогики». «Мы еще до сего времени не имеем, говорит автор, материалистически построенной научной педагогики... Октябрьская революция выгнала из школы попа, но не произвела дезинфекции... Мозг ученика, его сознание формируются под давлением враждебной рабочему классу силы, имя которой — идеалистическая философия. Курьезным образом мысль эта доказывается ссылкою на авторитет педагога идеалиста М. Рубинштейна. Одним из способов формирования науки о воспитании является «отбор квалифицированного состава работников просвещения», для чего необходимо «провести работу по созданию экстренных комиссий для отбора педагогического персонала и уделить максимум внимания делу переподготовки работников совоса» и т. д. в том же духе и на том же языке. Вторая статья представляет собою отчет о командировке в Россию и посвящена изложению и критике современных педагогических течений в России. Начинается и кончается она ссылкой на «формулированный Гете (sic!) универсальный закон эволюции: все течет, все изменяется». Первый очерк, помещенный в рецензируемой книге журнала, посвящен теории и практике «шацкизма», т. е. педагогического течения, возглавляемого известным московским педагогом С. Шацким. Не смотря на то, что сам Луначарский провозгласил решительную борьбу против этого «мелко-буржуазного, кооперативно-кулацкого направления», автор статьи, П. Смирнов, берет под свою защиту, почтительно

объясняя свою смелость «условиями новой экономической политики». «Мы не видим в нем ничего страшного для диктатуры пролетариата». Это — «направление более чем терпимое». Статья предлагает последнюю программу Шацкого и описывает школу Полтавской, им руководимую. Несмотря на несколько правильных замечаний (недостаточность лозунга «организация детской жизни»), статья в общем написана до того сумбурно, что о современном состоянии «шацкизма» читатель не вынесет ясного впечатления.

Кроме этих статей в первом отделе имеются еще бледные статьи о постановке грамоты в дошкольных учреждениях и о лепке. Гораздо интереснее второй отдел «Практики просвещения». Хотя статьи этого отдела посвящены описанию привилегированных школьных учреждений (Алтайской школы III коминтерна, Детской колонии, Сибнаробраза и Криводановской опытной школы), из них все же можно усмотреть в каком положении находится фактически школа в Сибири. Героические усилия педагогов, получающих, по словам автора статей, «нищенское довольствие» («были периоды, когда руководители школы то голодали, то были лишены освещения и собирались для обсуждения жизненных школьных вопросов буквально при свете лучины»), разбиваются об индифферентизм населения, об отсутствие книг, учебников, бумаги, покинутость властью. Все школы страдают непостоянством состава учеников (в школе III коминтерна в Барнауле в 1921-22 гг. через интернат прошло 167 человек, из этого состава выбыло 95 человек), непостоянство состава учащих (в Криводановской школе за неполных два года «работники школы сменились почти полным составом»). Внутри школ — резкий раскол между учениками-комсомольцами и учениками «мелко-буржуазного лагеря». Замечательно, что эти последние восстают против «режима штрафов, наказаний, сыска», в который вырождается «школьное самоуправление». «Мы считаем, заявляют они в своей декларации, что формы школьного самоуправления нашей школы все более и более вырождаются в бюрократическую, нежизненную, чиновничью организацию... Мы считаем, что порядок в нашей школе не должен поддерживаться путем наказаний, и заведывающий Поррегом (очевидно порядком регистрации) не должен превращаться в сыщика и жандарма, потому что это создает между учениками вражду, ненависть и иногда даже и месть». Как велик недостаток учителей, это видно из того, что в той же школе III-го интернационала за отъездом учительницы немецкого языка пришлось прекратить преподавание этого предмета. Точно также не удалось пройти курса физики. В старшей (VI) группе «по литературе, истории, алтаеведению и химии пройдено то же и в том же углублении и объеме как в V группе». Учитель Криводановской школы пишет: «Клубные же работы из всех других работ в трудовой школе оказались для меня менее всего знакомы. Вообще 1919-20 г.г. был для меня годом мучений, какие я претерпел и претерпеваю в настоящее время, стараясь познакомиться с трудовой школой, уяснить ее себе»... и т. п. Если так обстоит дело с «опытными школами», то какова должна быть обстановка работы учителя в обыкновенной школе.

Единственно грамотно и серьезно написанная в журнале статья Сильвич, посвященная «вопросу о типе сибирской сельской школы» и поме-

щенная редакцией только «в порядке обсуждения», открыто признает тяжелое положение школы в Сибири. «Мы должны сознаться, что сибирская сельская школа находится в положении хронически и тяжело больного человека, которого лечит доктор, не исследуя его болезни и условия его развития»... В результате, вопрос о типе сибирской сельской школы разрешался «вне времени и пространства», по рецептам европейской России, западной Европы, изготовленным по образцу «пилюль от всякой болезни».

В отделе хроники интерес представляют приведенные цифры грамотности населения Сибири, разработанные сибирским статистическим управлением по данным переписи 1920 г. Согласно этой переписи в губерниях Омской, Алтайской, Новониколаевской, Енисейской, Томской, Иркутской и Ойратской всего было населения: в городах — 432.718 мужчин (из них грамотных 61,2%) — и 451.835 женщин (грамотных — 46,9%); в сельских местностях — 2.777.185 мужчин (грам. — 26,7%) и 2.988.538 женщин грам. — 9,2%). Детское население тех же губерний Сибири характеризуется следующими цифрами. Детей от 4 до 7 лет включительно в городах: неграмотных мальчиков 39.874, девочек — 41.052; грамотных мальчиков — 1005, девочек — 1052; в сельских местностях: неграмотных мальчиков — 338.109, девочек — 341.085, грамотных мальчиков — 1372, девочек — 931. Детей от 8 до 11 лет включительно в городах: неграмотных мальчиков — 41.181, девочек — 43.656, грамотных мальчиков — 22.471, девочек — 22.760; в сельских местностях: неграмотных мальчиков 326.270, девочек — 331.453, грамотных мальчиков — 58.779, девочек — 32.246. Детей от 11 до 14 лет включительно в городах: неграмотных мальчиков — 30.414, девочек — 32.687, грамотных мальчиков — 25.990, девочек — 26.958; в сельских местностях: неграмотных мальчиков — 24.409 (вероятно 224.409), девочек — 234.835, грамотных мальчиков — 91.077, девочек — 50.756.

За исключением этих цифр хроника в общем представляет собою не столько хронику жизни, сколько хронику канцелярских постановлений и предложений, по уровню своему вполне соответствующих всему журналу, который даже на фоне казенной публицистики выделяется своею бесцветностью. Видно, кадры сибирских педагогов значительно поредели, и культурное, в частности педагогическое оживление, которое Сибирь пережила в 1915-1919 г.г. стало уже только воспоминанием.

С. Г.

На путях к новой школе. Орган научно-педагогической секции Государственно-ученого совета. Март, № 2 (5). 1923 г. Москва. 176 стр.

Из журналов оффициального характера журнал »На путях к новой школе» ближе всего подходит к старому типу серьезного педагогического органа. В № I, вышедшем в июле 1922 г., задача его была определена следующим образом: «наша задача, на ряду с разработкой основных проблем воспитания и образования, выявление и учет коллективного опыта российского учительства, сплочение учительства на определенной педагогической платформе» (№ I, стр. 3). Выгодно его отличает и другая черта: отсутствие оффициального оптимизма, который так обесценивает другие педагогические издания. В той же редакционной статье в № I есть указа-

ние на «сравнительную безрезультатность героических усилий рядового учительства построить новую школу» и определенно сказывается желание учесть этот «отрицательный опыт» прошедшего пятилетия. Непривычно звучит и стремление опереться в своих работах на опыт широкой учительской массы, а не декретировать все из центров, где засели господа, ничего общего с педагогикой не имеющие.

Общий отдел открывается коротенькой статьей *Н. Крупской:* «Система народного образования в Р.С.Ф.С.Р.» Статейка эта чрезвычайно симптоматична. В сущности здесь официально заявлен отказ от единой общеобязательной школы и признана неизбежность разнотипности школ в Советской России. Обязательной должна быть только школа 1-ой ступени, дающая общеобразовательный минимум (четырехлетка от 8-12 лет). Второй этап в общей системе — 1-ый концентр II-й ступени (трехлетка, от 12 до 15 лет). Общеобразовательный курс семилетки в системе народного образования по Крупской приобретает неожиданное значение. Оказывается, необходимо «бороться со всей серьезностью и решительностью» за требование *обязательности* прохождения семилетки для поступления в специальные профессиональные школы (ремесленные, сельско-хозяйственные, музыкальные и художественные школы и т. д.). В сущности восстанавливается и средняя школа, ибо «специальных школ с курсом 1-го концентра для подростков, кончивших школу I-ой ступени открывать, пожалуй, не надо». Третий этап — 2 концентр II-ой ступени (2 года, от 15-17 лет); «программа его точно также должна быть точно фиксирована. Тут должен быть свой образовательный минимум». Над этим — идут высшие учебные заведения — «Вузы» разного типа.

В этой схеме осталось от недавнего прошлого очень мало. Жизнь показала, что к провозглашенной в начале цели «придется идти не прямой утрамбованной дорогой, а несколькими дорогами — низинами и холмами, обходными часто путями». В сущности, жизнь привела к старому подразделению на общеобразовательную школу, среднюю и высшую. Наряду с этим основным делением появляются разного типа школы, преследующие специальные цели. Остается и старое требование «забронировать везде общеобразовательный минимум, наличие которого облегчает переход ученика из одного типа учебного заведения в другой, облегчает свободный выбор профессии». Осознана, наконец, и опасность понижения общеобразовательного уровня. Выставляется требование определенного общеобразовательного минимума для специального образования и приравнения разнообразного типа школ к требованиям нормальной школы (рабфаки приравниваются к программам 1 и 2 конц. II ступени, образовательные курсы в Вузах ко 2-му концентру II ступени).

Из статей общего отдела обращает на себя внимание окончание статьи *С. Т. Шацкого* «Школа для детей или дети для школы». В 5-ой книге одна глава очерков Шацкого посвящена «детям для школы» — воспоминаниям о старой школе. Сами воспоминания, собственно «заметки» о школе прошлого написаны прямо художественно, очень тонок и анализ этих фактов прошлого, «ученья-службы», как автор называет эту систему. В заключительной главе С. Т. Шацкий подчеркивает связь педагогики школы с педагогикой среды. Среда, окружающая школу, имеет огромное значение и, «чтобы прочно поставить дело настоящей программы новой

школы, программы органической, нужной детям, как воздух, которым они дышат, необходимо создать методы объективного изучения среды и педагогически использовать результаты такого изучения» (стр. 53). Таким образом, задача школы — изменение детского быта путем отбора положительных черт быта среды и борьбы с отрицательными. Отсюда и обратное влияние школы на быт, ибо изменение быта детей есть «превращение школьных навыков в навыки бытовые, связанные с всем обиходом жизни, становящейся тем самым более культурной». Статья С. Т. Шацкого очень содержательна и жива по мыслям.

Две статьи В. Н. Шульгина и Н. К. Крупской, посвящены вопросу о целях школы. В. Н. Шульгин большую часть статьи посвящает доказательству положения, что «школа — орудие господствующего класса», с тем, чтобы выдвинуть идею служения новой школы новому господину — рабочему классу. Цель школы — «подготовить человека, который будет осуществлять идеал рабочего класса». Конечно, идеал этот интернационален: «мы подготовляем не гражданина данного государства, но борца за осуществление идеалов рабочего класса, а он не умещается в национальные рамки, в рамки государства» (стр. 14). Н. К. Крупская смущена слишком прямолинейным решением вопроса у В. Шульгина. Из его статьи получается невольно вывод: пролетарское государство ставит школе цель — «служить орудием классового господства пролетариата». Ведь столь же классовый характер носила и «буржуазная» школа. Н. Крупская делает обычное возражение о несходстве между целями буржуазии и целями пролстариата: буржуазия смотрит на школу, как на средство классового господства, а пролетариат смотрит на школу, как на средство воспитать поколение, способное положить конец классовому господству». Столь же примитивно-марксистский подход в статьях *М. В. Крупениной* «Социально-педагогическое учение Кершенштейнера» и *И. И. Степанова*: «Религия в школе». В последней статье стоит отметить стремление оттородить школу от вторжения в преподавание антирелигиозной агитации, хотя это и делается путем подчеркивания необходимости усилить противорелигиозную пропаганду путем подчеркивания несовместимости веры и науки. И. И. Степанов, конечно, знает, что сейчас самоочевидность этой несовместимости труднее доказуема, чем в эпоху позитивизма.

Вопросу о самоуправлении уделяет внимание статья *А. И. Радченко* «О детском самоуправлении», здесь же помещены и «тезисы о самоуправлении, принятые Научно-Педагогической секцией Гуса (т. е. Госуд. Учен Совета)». Методического вопроса касается статья *Ф. Красикова* «О комплексном методе преподавания физики». Очень полезен для школьного работника отдел журнала: «Из школьного опыта». Здесь обращают внимание на себя статья *В. Духовского*: «Хотьковская школа», дающая интересное описание достижений опытно-показательной деревенской школы» II ступени с сельско-хозяйственным уклоном, существующей с 1919 г. близ ст. Хотьково, Ярославской дороги. Интерес к сельско-хозяйственной школе, как видно, вообще сильно возрос в сов. России. В отделе хроники дан подробный отчет о «конференции о школе с сельско-хозяйственным уклоном», происходившей 2-13 февраля в Москве. Отдел библиографии уделяет внимание и заграничной педагогической литературе.

А. Бем.

Bibliografja Pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeględowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicnych, wydawane przez **Ministerstwo Wyznań Relig. u Oświecenia Publ.** Rok III, zeszyt III. Warszawa 1913, стр. 167—246.

Польское Министерство народного просвещения выработало очень полезный тип оффициального библиографического издания для педагогов и деятелей школы. Перед нами 3-й выпуск III тома «Педагогической библиографии». В неоффициальной части помещен обзор литературы для учителя биологии («Подручная библиотека для учителя биологии»), составленная Казимиром Червинским. Очень богат отдел рецензий, в котором нередко на одну книгу дается по два отзыва разных авторов. Особенно полезен для педагогов обзор педагогических журналов, как на польском, так и на других языках. Следует отметить, что уделено внимание не только западным, но и славянским журналам (сербским и болгарским).

А. Б.

Szkoła Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany **nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Redaktor Dr. Zygmunt Ziembiński.** Rok IV, zesz. I-IV. стр. 180.

Выходящий под ред. Зигмунта Зембинского орган польского министерства народного просвещения в т. IV содержит следующие статьи общего характера. Dr. Tadeusz Kupezyński дает исторический очерк деятельности «Эдукацийной Комиссии» к 150-летию со времени ее создания (1783 г.). Три статьи принадлежат перу редактора Zygmunt'a Ziembińsk'ого; в первой он знакомит с основами учения Вильгельма Стерна «Персонализм В. Стерна» (стр. 6-21), во второй «У истоков психологии воспитания» он применяет идеи английских психологов, в частности William'a M: Dougall'a (автора книги «Psychological Study of Behaviour») к проблеме воспитания; в значительной мере популяризации идей английских психологов (Dougall'a, Janes Dreve'ra) посвящена его же статья по психологии детства («Dażności wrodzone u dziecka») Вопросу о причинах быстрой денационализации европейцев в Аргентине посвящена интересная статья об аргентинской школе д-ра Иосифа Влодека («Szkola argentyńska ko czynnik racjonalizacji emigracji europejskiej»)*Иза Мощенская* дает материал о гражданском воспитании в северо-американских школах («Wychow ni obywatelskie w szkole powszechnej w Stanach Zjednoczonych»)

Кроме отдела общих статей в журнале имеются отделы: методический, «дневник педагога», педагогическое образование, отзывы о книгах, обзор журналов, педагогическая хроника.

А. Б.

Střední škola. Pedagogická část Věstníku československých profesorů. Pořádají dr. J. Hendrich, Jiří V. Klima, dr. M. Šmok. Ročník XXXI., (Nové řády IV). Sešit I. V Praze 1923. 48 стр.

Союз чехословацких педагогов, кроме оффициального «Вестника» издает еще и педагогический журнал «Средняя школа». В нем обычно три

отдела: статьи общепедагогического и методического характера, педагогическая хроника и рецензии.

Очередной выпуск (№ 1, т. IV) открывается статьей А. Крауса (dr Arnošt Kraus) «Экзамены». Живо написанная статья сильна в отрицательной части, но очень робка в положительной. Вместо экзамена, приобщенного к определенному сроку при окончании года, автор выдвигает мысль о длительном периоде проверки знаний в течение последнего месяца школьного года (по образцу датской школы. Причем эти испытания должны происходить в присутствии целых комиссий, куда бы входили учителя других школ, представители министерства, представители родительских комитетов и т. д.). Более интересна мысль, появляющаяся в статье попутно, о нелепости требовать в классе обязательно средней успешности по всем предметам. Автор выдвигает компромиссную точку зрения, при которой требуется успешность по групповым предметам. Но эта уступка логически должна бы привести к мысли, что классная система с многопредметностью неизбежно ведет школу к «срединности», за счет понижения способных и натаскивания слабосильных.

Остальные статьи характера методического. Ст. Al. Dichtl'a «О реформе естествознания» обращает внимание на статью M Fendrych'a в журнале Přiroda (выходит в Брно, т. XVI) о необходимости реформы преподавания естествознания в средней школе в связи с успехами науки природоведения за последнее время. Преподавания языков касаются статьи K Rocher «Замечания к моему практическому учебнику французского языка на основе латыни» и ст. J. Branat'a «Из педагогической практики» (о преподавании классических языков).

В отделе хроники находим интересную справку о реформе средней школы во Франции и сведения о польских педагогических журналах и книгах.

А. Б.

МЕТОДИКИ И УЧЕБНИКИ

Русский язык в школе. — *Труды Постоянной Комиссии преподавателей русского языка и литературы (при Центральном Гуманитарно-Педагогическом Институте).* — Сборник статей под редакцией проф. Д. Н. Ушакова. Вып. I. — Стр. 114. — Госиздат. Москва-Петроград. 1923.

Одною из составных частей Центр. Гуман.-Педагог. Института является Отдел русского языка и литературы. Отдел этот взял на себя почин образовать в Москве *Постоянную Комиссию преподавателей русск. яз. и литературы* по образцу тех организаций, которые существовали в свое время при Учебном Отделе Общества распространения технических знаний и при университетском Педагогическом Обществе. Первое учредительное собрание состоялось 9 декабря 1921 г. Во главе Пост. Комиссии поставлен особый Совет, избранный на учред. собрании. Председатель Комиссии П. Н. Сакулин; товарищи председателя: Е. Е. Соловьева и Д. Н. Ушаков; секретарь Ю. М. Соколов; члены: Н. Л. Бродский, В. В. Голубков, В. П. Гончаров, М. А. Рыбникова, К. П. Спасская, М. А. Хейфец, А. К. Шнейдер, В. К. Гречишников, С. В. Иссинская, С. Е. Крючков, А. И. Макаров и К. П. Помелова. В 1921—1922 акад. году зарегистрированных членов Комиссии было 143 человека. Заседаний состоялось 13. Докладчиками выступали: П. Н. Сакулин, Е. Е. Соловьева, Д. Н. Ушаков, А. М. Пешковский, М. А. Хейфец, А. В. Артюшков, М. А. Рыбникова, З. К. Снитко, М. Н. Петерсон, П. О. Афанасьев, А. Б. Шапиро и А. К. Шнейдер. — В центре обсуждения стояли все время вопросы, связанные с преподаванием родного языка в школе I ступени и выдвинутые преимущественно программами *МОНО* (Московск. Отдела Нар. Образования) и *Наркомпроса*).*

В данный сборник вошли доклады: А. М. Пешковского — *Объективная и нормативная точки зрения на язык;* Д. Н. Ушакова — *Спорные вопросы в новой программе грамматики;* М. Н. Петерсона — *К вопросу о предмете и объеме синтаксиса* (по поводу книги В. Гиппиуса «Учебник синтаксиса соврем. русск. яз.») с извлечениями из прений по докладу; П. О. Афанасьев — *Опыт методической иллюстрации к постановке занятий по новой программе;* З. К. Снитко — *Опыт построения курса грамматики в школе I ступени;* А. Б. Шапиро — *Грамматика на уроке в школе для взрослых.* Сборник открывается предисловием П. Н. Сакулина и вводной статьей Д. Н. Ушакова — *Словесник перед новой программой грамматики.* К сборнику приложен *Указатель тем и ли-*

---

*) См. Программы МОНО в № 2-3 «Русской школы за рубежом».

тературы по вопросам преподавания родного языка в школе I ступени, составленный П. О. Афанасьевым*).

Какими идеями вдохновлен настоящий сборник, видно хотя бы из вводной статьи Д. Н. Ушакова, где мы читаем:

«Учебный план занятий родным языком на I-ой ступени построен на следующих принципах: 1) Школа *должна* дать *уменья* правильно читать, писать, говорить и мыслить; 2) поскольку эти уменья достигаются занятиями родным языком, они достигаются всей совокупностью таких занятий, а не одним каким-либо отделом их; 3) кроме этих умений школа *может* давать и *знания* из области разных наук, поскольку эти знания общеобразовательны; 4) грамматика дает *знания* из области науки о языке и не преследует практических целей давать навыки (хотя и может помогать их усвоению); 5) вследствие высокого общеобразовательного значения знаний о языке, признается нужным включить и их в курс школы I ступени; 6) такие занятия языком не прекращаются в I-й ступени, а продолжаются и во II-ой, видоизменяясь соответственно возрасту учащихся; 7) следует совершенно оставить мысль, что названные в пункте первом уменья достигаются изучением именно грамматики; 8) отсюда вытекает необходимость иметь в виду и ценить самодовлеющее, а не прикладное значение грамматики, как наблюдений над языком; 9) отсюда же вытекает задача разрабатывать методы, приемы, типы упражнений орфографических, логических, преследующих прикладные цели и сравнительно мало разработанных за время господства слепой веры в то, что все это покрывается изучением грамматики».

Все статьи сборника представляют большой интерес для занимающихся вопросами преподавания родного языка, знакомя с тою интенсивною работой, что ведется в Комиссии и вокруг нее, и с пользой прочтутся каждым словесником. *С. Карцевский.*

В. Гиппиус. *Синтаксис современного русского языка.* Гос. изд-во. Москва. 1923. Стр. 47. — Цена 60 коп.

Книга В. Гиппиуса, выходящая уже 2-м изданием (1-е вышло в 1920 г.), выгодно отличается от существующих учебников своим научным фундаментом. Автор опирается на труды Потебни, Фортунатова, Шахматова, Овсянико-Куликовского и Пешковского.

Больше всего чувствуется влияние «Русского синтаксиса в научном освещении» А. М. Пешковского. В след за ним В. Гиппиус рассматривает инфинитив, деепричастие и причастия как особые части речи. С этим мы никак не можем согласиться.

Общность категорий вида, залога и управления не позволяет отделять инфинитив, деепричастие и причастия от глагола. Та ассоциация глагольных форм, которую можно для краткости называть «спряжением», распадается на две группы: *А) Личные формы (Наклонения:* Изъявительное с временами, Сослагательное и Повелительное) *В) Неличные формы*

---

*) См также П. О. Афанасьев: Путеводитель по вопросам преподавания родного языка в трудовой школе. М. Госиздат. 1922. Стр. 56.

(Инфинитив, Деепричастие и Причастия). Такая группировка соответствует различению двух основных функций глагола. Личные формы это глагол в своей обычной роли предиката. Неличные формы это различные употребления глагола в других ролях с ослабленной предикативностью. Главнейшие из этих ролей должны выясняться в учебниках. хотя бы в самом общем виде, напр.: инфинитив — вторичное сказуемое, заместитель существительного в функциях подлежащего и дополнения, в аффективной речи может служить заместителем предиката (*А он бежать! Замолчать!* и т. д.); деепричастие — второстепенный процесс одновременный (у глаголов несоверш. вида) или предшествующий (у глаголов соверш. вида) главному процессу и т. д. Что касается причастий, то здесь необходимо отмечать, что живым среди них является только причастие прошедшее страдательное, употребляемое в страдательной конструкции у глаголов соверш. вида, тогда как остальные причастия свойственны только письменному языку, в разговоре же заменяются придаточными предложениями с относительным словом *который*. — Отглагольное существительное не имеет ни вида,[1]) ни залога (не может также управлять прямым дополнением); тем самым оно грамматически отрывается от глагольной семьи и сохраняет с нею только семантическую связь; то же можно сказать о об отглагольных прилагательных.

Автор отправляется от понятия грамматического ряда: «Ряд слов, связанных в том порядке и в тех формах, как это нужно по законам языка, условимся называть грамматическим рядом слов». Предложение есть частный случай грамматического ряда: «Грамматический ряд слов, в котором есть утверждение, будем называть предложением». Наряду с полными предложениями различаются «неполные предложения» (*Вы куда? — В аптеку. — Вы скоро?* и т. д.) и «предложения без подлежащего». Наконец, «Ряд связанных предложений (одно, два или больше) условимся называть *фразой*, если он отделяется от другого ряда понижением голоса и паузой».

Автор не разрешил (впрочем, это и не дело учебника), а обошел очень искусно возникающие трудности. С одной стороны, грамматический «ряд», с другой неполное предложение, состоящее из одного слова: или: фраза есть «ряд предложений», но, может-быть, и *одно* предложение, да еще неполное, даже состоящее из одного слова, напр. ***Замолчать! Долой!*** и т. д. На наш взгляд, правильнее было бы итти в обратном порядке. Сперва выделить из речевой цепи фразу, как интонационное единство в связи с законченностью высказывания; указать различные фразовые интонации: повествовательную, восклицательную и побудительную, каждую с вопросительным вариантом. Затем, обратить внимание на роль *ситуации*, иначе обстановки (в письменном языке ту же роль играет *контекст)* и в связи с этим разобрать эллиптические или неполные фразы, восполняемые мысленно из ситуации. При этом необходимо провести резкую грань между аффективной речью и речью, которую можно обозначить как рассудочную или интеллектуальную. К чисто рассудочной речи

---

[1]) Все русские грамматисты почему-то склонны забывать, что *вид* есть самая важная категория в русском глаголе. Упрощая до предела. можно определить глаголы, как слова с формальным значением вида.

приближается изложение строго-научное или изложение полицейского протокола, судебного акта; речь же практическая всегда представляет собою смешение обеих стихий — эмоциональной и логической. Здесь могут быть бегло рассмотрены различные речевые *стили*, т. е. нарочитое пользование, как приемом, элементами той или другой речи в целях получения того или иного эффекта (поэзия, художественная проза, торжественные манифесты, рекламы и т. д. и т. д.). Путь будет вести, как всегда, от семантики к грамматике. — Предложение должно рассматриваться, как частный случай фразы, иногда совпадающий с нею, иногда равняющийся только ее дроби. Предложением мы будем называть два рода конструкций: а) *глагольное предложение*, т. е. сочетание именит. падежа с согласуемым глаголом (в психическом ряду ему соответствует представление о процессе и его авторе) и b) *аттрибутивное предложение*, т. е. сочетание именит. падежа с характеризующим словом посредством глагольной связки. Можно тот и другой тип предложения путем устранения подлежащего превратить в безличное или бессубъектное предложение. При этом необходимо отметить, что в интеллектуальной речи почти безгранично господствует предложение, тогда как в речи аффективной этот тип конструкции встречает многочисленных конкурентов. Так приблизительно представляется нам схема первых глав русского синтаксиса.

Мы не согласны с исключительно формальным определением «предложения без подлежащего», которое дается В. Гиппиусом: всякое предложение, в котором подлежащее не выражено особым словом, есть «предложение без подлежащего». Таким образом предложения, как *Пойдем!* и *Хочешь чаю?* — с одной стороны, предложения с неопределенным лицом: *Просят не курить*, *Меня обокрали* — с другой, включены в ту же рубрику, что и бессубъектные: *Смеркается*, *На него невозможно было сердиться*, *Траву выжгло солнцем* и т. д. — Наше возражение глубоко принципиального характера, и мы должны сформулировать его возможно точнее.

Дело в том, что рассматривать язык статически, вовсе не значит механически разрезать ткань языка на мертвые куски. Язык есть действующий механизм и изучать нужно именно его функционирование и только по этому признаку и можно выделять из него отдельные элементы, вернее, части механизма. «Бессубъектность» или «безличность» существует в русском языке, как задание, которое осуществляется различными способами, в зависимости от конкретной потребности, от типа конструкции фразы, от ее характера. Бессубъектность должна рассматриваться как процесс превращения личного предложения в безличное. Иллюстрацией тому явятся не окаменевшие уже безличные глаголы, как *Смеркается* или обороты, как *Меня тошнит*, а такие конструкции, как *Траву выжгло солнцем* в сопоставлении с *Солнце выжгло траву*, *Мне не работается* в сопоставлении с *Я не работаю*, или *Река несет лед* и *По реке несет лед* и т. д. Язык таит в себе глубокую двойственность: он живет во времени и однако он неизменен для каждого индивидуального сознания; отсюда в нем сосуществование «непродуктивных», «мертвых» элементов, всегда немотивированных для современного сознания, и элементов «продуктивных», «живых». Такое безличное предложение, как *Траву выжгло солнцем* — живет грамматически, опирается на личный оборот *Солнце выжгло траву*

и через него понимается, — это мотивированная безличная конструкция. напротив, *смеркается* отмерло грамматически, принадлежит словарю, немотивировано. Грамматика должна делать строгое различие между продуктивным и непродуктивным в языке и доводить до сознания те внутренние ассоциации, которые управляют языковым механизмом, а не останавливаться на одних звуковых сопоставлениях, зачастую только внешних. Чрезвычайно важно закрепить в сознании ученика «норму», которая по большей части приближается к логической стихии речи, и все примыкающие явления рассматривать, как своего рода «отклонения» от нормы, особливо там, где на лицо резкий конфликт между грамматикой и логикой.

Особая глава посвящена сказуемому *был — буду* (и другим аттрибутным глаголам) с предикативными членами: дополнением *(Он будет учителем)*, определением *(Он был болен)*, обстоятельством *(Мне было холодно)*. В настоящем времени эти предложения рассматриваются, как безглагольные: *Я болен* (с предикативным определением), *Мне холодно* (с предикативным обстоятельством). На наш взгляд, удобнее было бы, пожалуй, говорить об «отрицательном способе» выражения связки, в противном случае придется фразы вроде *Мне холодно* определять как предложения и без подлежащего и без сказуемого.

Много внимания уделено «обособленным» группам слов, как напр., «Этот плотник, *при всей своей усталости*, продолжал стучать молотком».

Наряду с соединением предложений посредством *сочинительных союзов* и *подчинительных слов* указывается и *соединение бессоюзное* («Проголодаешься — достать хлеба догадаешься»).

Мы сочли необходимым отметить важнейшие случаи нашего расхождения с автором, тем не менее, учебник В. Гиппиуса следует признать и в его теперешнем виде наилучшим из существующих и рекомендовать его всем словесникам. Автор обладает даром видеть весь предмет в целом и излагать главные его черты, опуская все несущественные детали. Можно сделать упрек автору в некоторой догматичности изложения, в том, что он предлагает готовые выводы, вместо того, чтобы путем рассуждений и вопросов приводить учащегося к требуемым заключениям. Но, нам кажется, что это уже дело учителя подобрать необходимый материал и проработать его соответствующим образом. Материал этот должен быть живым, текучим и постоянно обновляться. Задача учебника не в том, чтобы заставить ученика самого сделать нужные выводы из нарочито подобранного материала. Если мы не хотим, чтобы учебник превращался в катехизис, мы должны требовать, чтобы он только сформулировал выводы для запоминания, дал чертежи и таблицы, пригодные для тех же целей, связал выводы в систему, облегчил возможность справок и усвоения терминов. С этой стороны учебник В. Гиппиуса особых возражений не вызывает.

С. Карцевский.

Дж. В. А. Юнг. *Как преподавать математику.* Госиздат. Москва. 1923, 4-ое издание. 302 стр. Перевел с английского и дополнил А. Р. Кулишер.

Эта книга вышла первым изданием еще в 1911 году и сразу обратила на себя внимание тех преподавателей, которые, не удовлетворяясь суще-

ствующими оффициальными программами, искали новых путей и стремились к расширению своего кругозора.

Автор книги, известный знаток школьного дела, состоит профессором методики математики в Чикагском Университете.

Проф. Юнг, рассматривая в своей книге основные методы обучения (синтетический, аналитический, дедуктивный, индуктивный, Сократовский, эвристический и лабораторный), с большой отчетливостью показывает, как разрабатывается тот или другой метод, приводит доводы за и против каждого метода. Исходя из целей преподавания математики, автор находит, что главная часть занятий ученика должна протекать по эвристическому методу. Но тут же добавляет, что не следует быть рабским приверженцем одного и того же метода во что бы то ни стало.

Проф. Юнг долго останавливается и на лабораторном методе, при помощи которого возможно, как известно, наиболее целесообразное осуществление принципа самодеятельности учащихся.

Рассмотрев подробно этот метод, автор приходит к выводу, что лабораторный метод не должен вытеснить классные занятия по математике, которые должны и впредь вестись по одному из методов, как напр., по эвристическому, но только эти классные занятия должны быть дополнены работами в хорошо оборудованной математической лаборатории; при чем эти работы должны происходить не во время, предназначенное для уроков.

При рассмотрении преподавания различных отделов математики (арифметики, алгебры, геометрии и др.) проф. Юнг проводит мысль о необходимости при преподавании наиболее тесной связи как между различными отделами математики, так и между математикой и физикой (это, как известно, одно из главных положений лабораторного метода).

В конце книги приведены несколько уроков арифметики и геометрии, характерных для работы класса на началах самодеятельности.

В своем предисловии к английскому изданию автор заявляет, что во время работы над своей книгой он имел в виду как будущих учителей, так и учителей, обладающих уже опытом, которые наиболее остро ощущают потребность в обсуждении педагогических вопросов.

Действительно, и начинающий учитель, и учитель со стажем найдет в этой книге очень много для себя поучительного, так как автор глубоко оценил и взвесил потребности преподавателя математики.

Ценность этой книги увеличилась еще и тем, что перед каждой главой указывается литература как русская, так и иностранная по соответствующему вопросу.

В. Р.

Проф. М. Симон. «*Дидактика и методика математики в школе 2-ой ступени*». Перевел и дополнил И. В. Ящунский. 3-ье издание. Москва 1922. 270 стран.

Книга проф. М. Симона тесно связана с реформаторским движением в области преподавания математики в средней школе последних десятилетий. Она является ценным вкладом в литературу по этому сложному и весьма жизненному вопросу. Сочинение это явилось «результатом сорокалетней педагогической деятельности и труда, который привел бы в ужас сторонников 8-и часового рабочего дня».

Начинает автор с выяснения вопроса: «Что такое математика?», справедливо полагая, что из ответа на этот вопрос должна исходить методика и дидактика математики в средней школе. Выяснению этого вопроса посвящено предисловие (7—11 стр.). Дальнейшее содержание книги разбито на девять глав и начинается (глава I) с краткого исторического очерка преподавания математики и с общей методики (глава II, стр. 24—63), в которой автор подробно рассматривает цель преподавания математики, как общую так и специальную и связь математики с другими науками.

Как общую цель преподавания математики автор выставляет: «воспитание в ученике общей зрелости мышления и воли, развитие его умственной и нравственной личности, чтобы он был способен успешно подготовиться к специальным профессиям, долженствующим удержать нацию на пути просвещения и культуры и повести ее вперед по этому же пути» — так правильно широко, хотя и несколько обще ставит автор цель преподавания математики.

К особым целям преподавания математики автор относит: пользу для логики, воспитание ученика в духе критики и духовной независимости, понимание законов природы и развитие в ученике свободной творческой самодеятельности.

Следующие три главы посвящены обучению счету, арифметике и алгебре. Автор высказывается совершенно определенно за перенос в арифметику многого из того, что преподается в настоящее время в алгебре, за значительное расширение программ по этим предметам и за одновременное их сокращение.*)

Следующие три главы посвящены геометрии, причем глава VI «*начала геометрии*» включена переводчиком в русское издание из книги автора «Die Elemente der Geometrie mit Rücksicht auf die absolute Geometrie», что конечно, можно только приветствовать. — Автор является противником кантовского воззрения на пространство и в связи с этим считает необходимым знакомить, хотя и весьма осторожно, учеников с неэвклидовой геометрией»... но преподаватель не должен ее игнорировать, он должен себе ясно отдавать отчет, где именно единый поток пространственных представлений разделяется по двум руслам, из которых одно, в свою очередь разъетвляясь, имеет одним своим рукавом *нашу* геометрию.»

Предпоследняя, глава VIII, посвящена технике самого преподавания, т. е. занятиям с учениками в классе, их работам на дому, письменным работам, а также весьма важному для всякого учителя вопросу о «неуспешных и успевающих» учениках. Глава эта, как говорит и сам автор, рассматривает вопрос чисто внешне, не касаясь разбора различных методов преподавания, которые, между прочим, так подробно рассмотрены в книге проф. Юнга («Как преподавать математику»).

Наконец последняя глава IX посвящена перечню немецких руководств по математике.

---

*) Подробнее об этом сказано в моей статье: «Преподавание физико-математических предметов в средней школе» в этом номере «Русская школа за рубежом». *Д. С.*

Заканчивая настоящим эту краткую рецензию о весьма ценной книге проф. М. Симона, отсылаю читателя к своей вышеупомянутой статье, в которой, между прочим, имеются многочисленные выдержки, освещающие точку зрения автора на целый ряд отдельных вопросов.

Варшава, 4 XII 1923 г. *Д. М. Сокольцов.*

Список периодических изданий Великобритании, касающихся народного образования.

I. Издания Board of Education (Мин. Нар. Просв.)

a) „Special Reports on Educational Subjects."

Vol. Vol. I—XXVIII. Включают серьезные монографии, посвященные главным образом организации и истории народного образования по всем странам света. Vol. XXIII посвящен всецело народному образованию в России (до войны). Кроме того издано несколько томов посвященных специально математике.

b) „Reports of the Board of Education". Ежегодный отчет, включающий статистику, организацию и реформы народного образования.

c) „Annual Reports of the Chief Medical officer," ежегодный отчет по школьной гигиене, кормлению детей и школам для физически и психически дефективных детей. Причины и размер детских болезней и их статистика.

II. Издания London County Council (Лонд. Совет).

Annual Reports: Vol. III, Education и Vol. IV, Public Health, ежегодные отчеты по народному образованию и школьной медицине г. Лондона.

Такие же годичные отчеты можно иметь по каждому графству и городу. Чрезвычайно ценные издания, дающие детальное описание развития народного образования по местностям.

III. Ежегодники.

1. Scottish Educational Year Book. Информация о Шотландии.

2. The Public Schools Year Book. Информация о всех так наз. Great Public Schools (напр. Eton, Winchester, Harrow, Rugby etc.)

3. Girls' School Year Book. Информация о женских средне-учебных заведениях.

4. The Education Authorities Directory. Справочник (администр.)

5. School Master Year Book. Справочник.

6. Каждый университет, каждая Great Public School имеет кроме того свой ежегодник, дающий детальную информацию за год.

IV. Органы Учительских Союзов и профессиональных организаций.

1. „Schoolma ter". Орган National Union of Teachers. 115.500 членов гл. обр. начальных школ. Еженедельный журнал, посвящен гл. обр. начальному образованию.

2. „School Teacher's Monthly Review". Орган National Union of School Teachers. (11.000 членов). Сторонники введения единства в начальной школе.

3. „Head Teachers' Review". Орган National Association of Head Teachers. (7 200 членов-заведующих начальными школами). Тоже посвящен начальной школе.

4. „Child Life". Орган Froebel Society and Junior Schools Association. (3.000 членов — преподавателей детских садов). Посвящен детским садам и младшим отделениям начальной школы (Jnfant Departments).

5. „London Teacher". Еженедельный орган London Teachers' Association (16.000 чл,), гл. обр. касается начальной школы Лондона.

6. „The A. M. A." Орган Association of Assistant Masters (и Misstresses) in Secondary Schools. (13.800 членов). Выходит 10 раз в год, посвящен Secondary Schools.

7. „The Class Teacher". Орган National Federation of Class Teachers. (20.000 членов).

8. „The Woman Teacher". Орган National Union of Women Teachers. Посвящен защите равноправия учителей обоих полов.

9. „Sunday School Chronicle". Орган The National Sunday School Union. Посвящен воскресным школам.

10. „Secondary Education". Орган Private Schools Association. Посвящен частным школам.

11. „Parents Review". Орган Parents' National Educational Union. Сближение семьи и школы.

12. „Preparatory Schools Review". Орган Association of Preparatory Schools. Подготовительные школы.

13. „School Child". Орган The Representative Managers of London Elementary Schools.

14. „Bulletin" of Head Masters Conference. Съезды заведующих среднеучебными заведениями.

15. „Review". Орган Association of Head Masters. Посвящен Secondary Schools.

16. School Guardian". Орган Church Managers and Teachers' Association. Школы Англиканской церкви.

17. „Head Teahers Review". Орган Voluntary Schools Head Teachers Association. Негосударственные нач. школы.

Следующие журналы посвящены отдельным предметам: (органы учит. организаций по предметам).

18. „Journal". Орган National Society of Art Masters.

19. „Art Teahers' Guild Record". Орган Art Teachers' Guild.

20. The Teaher of The Blind. Орган Association of Theachers' of the Blind. Школа для слепых.

21. „The Commercial Theacher". Орган Society of Commercial Teachers.

22. „Teachers' of Deaf. Орган National College of Teachers of Deaf. Школа для глухонемых.

23. „Geographical Teacher". Орган Geographical Association.

24. „History". Орган The Historical Association.

25. „Latin Teaching". Орган Association for the Reform of Latin Teaching.

26. „Manual Training. Орган National Association of Manual Training Teachers. Ручной труд.

27. „Mathematical Gazette". Орган Mathematical Association.

28. „Modern Languages". Орган Mod. Lang. Association.

29. „Music Student". Орган Music Teachers' Association.

30. „The Science Review". Орган Science Masters Association, Природоведеніе.

31. „The Technical Journal". Орган Association of Teachers in Technical Institutions.

32. „Quarterly Papers for Teachers". Орган Teachers' Christian Union. В связи с У. М.С.А.

V. Журналы Ученых Обществ.

1. „Proceedings". Орган The British Academy.
2. „Journal". Орган Royal Anthropological Institute.
3. „Journal". Орган British Archaeological Association.
4. „Proceedings". Орган Aristotelian Society. Философия.
5. „Journal". Орган Royal Society of Arts.
6. „Quarterly Summary". Орган Royal Botanic Society of London.
7. „Journal". Орган The Chemical Society.
8. „Journal". Орган Institute of Chemistry.
9. „Ethological Journal". Орган Ethological Society. Изучение характера.
10. „Eugenics Review". Орган Eugenics Education Society. Улучшение расы.
11. „Geographical Journal". Орган Royal Geographical Society.
12. „Transactions". Орган Royal Historical Society.
13. „Journal". Орган Royal Horticultural Society.
14. „Proceedings". Орган Physical Society.
15. „British Journal of Psychology". Орган British Psychological Society.
16. „Proceedings". Орган Mathematical Society.
17. „Journal of Experimental Pedagogy and Training College Record". Орган Training College Association.

VI. Органы различных Обществ и просветительных Организаций.

1. „Bulletin". Орган World Association for Adult Education. Цель — сотрудничество всех организаций, занятых образованием взрослых.
2. „One and All". Орган National Adult School Union.
3. „Agricultural and Technical Education". Орган Technical Institutions in Ireland.
4. „Headquarters' Gazette". Орган Boy Scout Association.
5. „Educational Record". Орган British and Foreign School Society. Развитие образования в Англии и заграницей.
6. „Journal". Орган British Science Guild. Применение научных методов в политике и экономике.
7. „Child Study". Орган Child Study Society. Изучение ребенка.
8. „Church Sunday School Magazine". Орган Church of England Sunday School Institute.
9. „The Civic Educational Chronicle". Орган Civic Education League. Гражданское обучение.
10. „Proceedings". Орган Classical Association. Класс. предм.
11. „Teacher in Commerce". Орган Faculty of Teachers in Commerce.
12. „Official Gazette". Орган County Councils Association.

13. „Education". Орган County Councils Association. Оба журнала информируют о деятельности советов графств по народному образованию.

14. „The School Government Chronicle and Education Authorities Gazette". Орган National Association of Education Committees. Авторитет по администрат. вопрос.

15. „The London County Council Gazette". Орган L. C. C. по народному образованию.

16. „The London University Gazette". Орган Сената Лонд. Университета.

17. „University Extension Bulletin". Орган Оксфордск., Кембриджск., Лондонского Народных Университетов.

18. „Education Guild Quarterly". Орган Education Guild of Great Britain and Ireland.

19 „The Child's Guardian". Орган National Society for Prevention of Cruelty to Children.

20. „Decimal Educator". Орган The Decimal Association. Защита десятичной системы.

21. „Law and Order". Орган Duty and Discipline Movement, борьба с недисциплинированностью в народе и среди детей.

22. „Proceedings". Орган The Association for the Advancement of Education in Industry and Commerce. Союз фирм для поощрения образования среди своих рабочих.

23. „Educational Handwork". Орган Educational Handwork Association. Ручной труд.

24. „Bulletin". Орган The English Association. Защита английского языка как основы образования.

25. „Scottish Educational Journal". Орган Educational Institute of Scottland.

26. „British Esperantist". Орган British Esperanto Association.

27. „Teachers and Taught". Орган Central Education Committee of the Society of Friends. Христианское общество Друзей, гл. обр. воскресные школы для взрослых.

28. „Magazine". Орган „Hands across the Seas". Общество для объединения образования по всей империи при участи правительств: Dominion of Canada, Newfoundland и штатов: Manitoba, British Columbia, Nova Scotia, Saskatchewan, Alberta, Quebec, New Brunswick и Ontario (все в Канаде); Natal (Южн. Америка); Victoria, Western Australien, New South Wales (Австралия).

29. „Journal of Hellenic Studies". Орган Society for the Promotion of Hellenic Studies.

30. „Over the Hills". Орган The Holiday Fellowship, для здорового провождения праздников, экскурсии.

31. „Home-Reading Magazine". Орган National Home-Reading Union Систематическое домашнее чтение.

32. „Industrial Welfare". Орган Industrial Welfare Society.

33. „Magazine". Орган King Alfred School Society, для пропаганды совместного обучения.

34. „League of the Empire Review". Орган League of the Empire. Обмен учителями между членами Британской Империи.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 201 - 220

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

35. „Leaflet". Орган Ling Association. Гимнастика.

36. „Studies in Mental Inefficiency". Орган Central Association for Mental Welfare. Дефективные дети.

37. „Modern Language Review". Орган Mod. Humanities Research Association.

38. „The New Era". Орган New Education Fellowship. Новые идеи в образовании.

39. „National Health". Орган The National League for Health, Maternity and Child Welfare.

40. „Journal of Scientific Physical Training". Орган Scottish League for Physical Education (Women).

41. „The Journal of Roman Studies". Орган Society for the Promotion of Roman Studies.

42. „School Nature Study". Орган School Nature Study Union.

43. „The Countryside Leaflet". Орган Schools Mutual Aid Society.

44. „The Secular Education Chronicle". Орган Secular Education League. Проведение светской школы.

45. „Bulletin". Орган Simplified Spelling Society. Упрощение английского правописания.

46. „Sunday School Monthly". Орган The Sunday School Association.

47. „The Student Movement". Христианское студенчество.

48. „Uplands Circular". Орган The Uplands Association. Реформа школы.

49. „The Highway". Орган Workers Education Association. Распространение народ. образования среди рабочих.

VII. Независимые журналы.

1. „The Child" ежемесячный, посвящен ребенку.

2. „The Journal of Education and School World" ежемесячн. Охватывает все поле народного образования.

3. „The Educational Times" ежемесячн. Обзор народного образования и его отношения к социальному прогрессу в общем.

4. „The Times Educational Supplement" еженедельно. По всем вопросам образования.

5. „The Classical Quarterly" 4 раза в год. Класс. филология.

6. „The School Newspaper" ежемесячно.

Еженедельные журналы: 1. Educational News, 8. School-mistress, 9. Teachers' Times, 10. Teachers' World.

Н. Ганц.

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ. ВЫШЕДШИЕ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ ЗА 1918, 1919 и 1920 ГОДЫ».

1918 год.

МОСКВА.

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЛИСТОК». Статьи: *С. Кудрявцев* — «Задачи народного учителя в деле культурно-просветительной помощи населению». *П. Петров* — «О единой школе», *его-же* — «Кондорсе и его педагогика», *Н. Румянцев* — «Развитие эстетических чувствований у детей и художественное воспитание», *Б. Фрумкетт* — «Общественное воспитание как результат войны». (Стр. 144).

«УЧИТЕЛЬ». Статьи: *С. Белоусов* — «Школьный инструктор и его работа», *В. Вахтеров* — «Всеобщее обучение в школах повышенного типа», *Я. Гуревич* — «Самоуправление в школе», *И. Иорданский* «Формы инструктирования и общественно-педагогического контроля в школе». *его-же* — «Школьная обстановка и школьные организации, как элемент социального воспитания», *Е. Медынский* — «Союзы просветительных организаций» и др. (Стр. 320).

«НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ». Статьи: *Н. Мальцев* — «Гражданское воспитание», *Н. Румянцев* — «Социальное воспитание подростков, как насущная задача времени», *И. Чехов* — «Русский учитель и революция» и др. (Стр. 272).

«СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ И СВОБОДНАЯ ШКОЛА». Под таким названием вышел известный журнал «Свободное Воспитание». Характерна статья А. Вентцеля — «Провозглашение декларации прав ребенка», где автор говорит, что «каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями». (Стр. 160).

«НОВАЯ ШКОЛА». Статьи: *А. Алферова, А. Листовской, В. Поржезинского, Н. Румянцева, П. Сакулина, И. Тарасова, Д. Тесовского* и др. (Стр. 748).

«ИЗВЕСТИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО СОЮЗА». Статьи по профессионально - организационным вопросам и информация. (Стр. 208).

«ЗНАНИЕ-СИЛА». Статьи: *А. Конторович* — «Задачи новой средней школы», *Н. Чехов* — «Как учить без учебников», статьи *В. Образцова, А. Стоилова, А. Покровского* и др. (Стр. 190).

«РОДНОЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ». Статьи: *Ю. Всеволовского, Е. Истриной, Е. Качарова, И. Плотникова* и др. (Стр. 64).

«НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ». Оффициальный орган (еженедельник) Нар. Комиссариата по Просвещению. (Стр. 196). Под тем же названием с № 4-5 стал выходить в Москве и другой оффициальный орган (ежемесячник). (Стр. 240).

ПЕТРОГРАД.

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СБОРНИК». Статьи: *Н. Бахтин* — «Демократизация русского правописания», *Н. Румянцев* — «Психологические основы школьной дисциплины». *А. Флеров* — «Из вопросов учебно-административной практики». Вышло только две книжки: к концу 1918 года этот старейший педагогический журнал прекратил свое существование. (Стр. 114).

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ». Статьи: *С. Артанова, А. Калмыковой, П. Каптерева, Н. Румянцева* и ряд статей *Г. Тупина* — «Азбука внешкольного образования». (Стр. 714).

«ПЕТРОГРАДСКИЙ УЧИТЕЛЬ» Статьи: *А. Голубева, В. Иванова, Н. Золотавина, Н. Румянцева* и др. (Стр. 240).

«ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ В ШКОЛЕ» Статьи: *В. Вагнер* — «Последние слова науки в преподавании естествознания в школах», *Б. Райков* — «Естествознание в общеобразовательной школе», *М. Соловьев* — «О задачах естествознания в современной школе и др. (стр. 271).

«ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» Статьи: *В. А.* — «О ближайших задачах внешкольного образования», *В. Ш.* — «Экскурсии, как метод внешкольного образования», *Г. Л.* — «Центральный Народный Университет» и др. (Стр. 39).

«ВЕСТНИК КУЛЬТУРЫ И СВОБОДЫ» Особенно хорошо ведся библиографический отдел. (Стр. 265).

«ИГРА» Не периодическое издание, посвященное игре, как средству воспитания. (Стр. 112).

«ВЕСТНИК НАРОД. ПРОСВЕЩ. СОЮЗА КОММУН СЕВЕРНОЙ ОБЛАСТИ» Оффициальный орган (Стр. 186).

ПРОВИНЦИАЛЬНЫЕ ИЗДАНИЯ.

«ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (Нижний-Новгород) Статьи: *Н. Ковалевская* — «Беседы по истории на курсах для взрослых», *Е. Медынский* — «Об'единение просветительной работы», *Н. Райковская* — «Работа Народного библиотекаря», *И. Раков* — «Театр в деревне» и др. (Стр. 218).

«НАРОДНАЯ ЕДИНАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА» (Пенза) Статьи: *В. Иссинский* — «Учитель и школьная библиотека», *Н. Севастьянов* — «Историческое обоснование трудовой школы» и др. (Стр. 50).

«БЮЛЛЕТЕНИ ГУБОНО» — Казань (Стр. 84).

«ТРУДОВАЯ ШКОЛА» — Пермь (Стр. 80).

«ЖИЗНЬ» — Пенза (Стр. 100).

«ИЗВЕСТИЯ ВЯТСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА» — Вятка (Стр. 112).

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ» — Уфа (Стр. 160).

«ИЗВЕСТИЯ СОЮЗА УЧАЩИХ» — Уфа.

«ЖИЗНЬ И ШКОЛА» — Малмыж.

«ГОЛОС СЕВЕРНОГО УЧИТЕЛЯ» — Архангельск.

«НОВОУЗЕНСКИЙ УЧИТЕЛЬ».

«ВЕСТНИК ЖИЗДРИНСКОГО УЕЗДНОГО УЧИТЕЛЬСКОГО СОЮЗА».

«ДУМЫ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ».

1919 год.

МОСКВА.

«НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ» №№ 6—17 (ежемесячник) Статьи: *В. Александров* — «Сущность и ближай-

шие задачи профессионального образования», *А. Кочетов* — «К вопросу о проведении всеобщего обязательного образования», *С. Лапшин* — «Самообсуживание в трудовой школе», *Е. Радин* — «Врач и педагог на поприще школьной санитарии» и др. (Стр. 911).

«НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ» №№ 26—58 (еженедельник) Статьи: *М. Исаев* — «О производительном труде учащихся», *Л. Шапиро* — «Школа научно-организованного труда», статьи: *Познера, Элькиной* и др. (Стр. 240).

«РОДНОЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ» (Вып. 1) Статьи: *В. Келтуяла* — «Предмет задачи и метод истории литературы», *Е. Истрина* — «Грамматика и история родного языка в новой школе», *И. Плотников* — «Учение Потебни», *его же* — «Школа действия Лая», *П. Смирнов* — «Наблюдение над языком 1-ой ступени», *Е. Олейник* — «Как организовать школьный клуб», и др. (Стр. 160).

«ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» №№ 1, 2, 3 Статьи: *П. Андреев* — «Строительство народных домов», *В. Керженцев* — «Театр и внешкольное образование», *Н. Крупская* — «Задачи внешкольного образования в России», *Ее же* — «Советская демократия и советы народного образования», *М. Селищенский* — «Об организации курсов по внешкольному образованию» и др. (Стр. 347).

«СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО» №№ 2—4. Не педагогический журнал, но уделявший много внимания положению народного образования в Московской губернии, интересна статья в № 4 *Л. Шлегер* — «Детские очаги» (Стр. 288).

ПЕТРОГРАД.

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ» №№ 1—12 Статьи: *С. Артанов* — «География, трудовой процесс и социальная педагогика», *П. Каптерев* — «Единая всеобщая школа», *его же* — «Л. Н. Толстой и современное преобразование школы», *П. Мироносицкий* — «Детские игры, как фактор воспитания», *Н. Румянцев* — «Обзор новых экспериментальных исследований по психологии мышления у детей школьного возраста», ряд статей *Г.* и *О. Тумим* и др. (Стр. 625).

«ВЕСТНИК КУЛЬТУРЫ И СВОБОДЫ» № 5—6 Статьи: *С. Сазонова* — «Что такое трудовое воспитание» и ряд статей по внешкольному образованию (Стр. 86).

«ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ В ШКОЛЕ» №№ 1—8 Статьи: *А. Винтергальтер* — «Листки для наблюдения природы», Gladioluz — «Нужно ли половое просвещение в школе», *Л. Никонов* — «Опыт преподавания математической географии в школе первой ступени», *Б. Райков* — «Что должен сделать за лето каждый преподаватель естествознания», *Г. Сорохтин* — «Вопрос о размножении в школьном преподавании естествознания» и др. (Стр. 414).

«ВНЕШКОЛЬНОЕ ОВРАЗОВАНИЕ» №№ 2—3, 4—5 Статьи: *В. Зеленко* — «Институт внешкольного образования», *А. Луначарский* — «Революция и внешкольное образование», *Г. Тумим* — «Народный дом», *С. Шатуновский* — «О подготовке внешкольников» (Стр. 216).

«ВЕСТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ» №№ 1—3, 4—6 Статьи: *В. Десницкий* — «Церковь и Школа», *А. Пинкевич* — «В защиту учительских семинарий», *Н. Рожков* — «Основная научно-педагогическая задача народного университета», *Б. Фингерт* — «Обществоведение в старой и новой школе» и др. (Стр. 276).

«ВЕСТНИК НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ» №№ 1—4 Статьи: *Ек. Замыс-*

вская — «Наглядные пособия к элементарному курсу истории и примерный список пособий, которые могут быть выполнены учащимися», *М. Николаевский* — «О наглядности и преподавании», *И. Сигоз* — «Об изготовлении в школе наглядных пособий по математике», *М. Усков* — «Наглядные пособия к начальному курсу географии и др. (Стр. 123).

ПРОВИНЦИАЛЬНЫЕ ИЗДАНИЯ.

«НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ АСТРАХАНСКОГО КРАЯ» №№ 1—2. *Астрахань.* Состоит из перепечаток (Стр. 16).

«НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ» №№ 1—4 *Вольск.* Освещается только местная школьная жизнь (Стр. 64).

«КОММУНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА» №№ 1—3 *Грязовец* (Вологод. губ.) Статьи: *А. Александрова* — «Трудовая школа», *М. Лебедев* — «Музей в новой школе», *В. Карпов* — «Общеобразоват. школы для взрослых» и др. (Стр. 76).

«НАШЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ» №№ 1—17 *Демянск* (Новг. губ.). Ряд статей местных учителей: «Толстой о свободе в образовании и обучении», «Спорт в школе», «О детских праздниках в деревне», «Постановка родного языка по трудовому методу», «Предметное или классное преподавание» и др. (Стр. 272).

«СБОРНИК» № 1 *Екатеринослав.* Вышел только один номер (Стр. 32).

«БЮЛЛЕТЕНИ ГУБОНО» №№ 3—4 и 5—6 Казань. Статьи: С. *Абакумов*— «К вопросу о литературных интересах учащихся», *А. Красновский* — «Практические вопросы организации трудовой школы», *И. Морев* — «Задачи трудовой школы в деле музыкального образования» и др. (Стр. 142).

«ШКОЛА И КУЛЬТУРА СОВЕТСКОЙ БЕЛОРУССИИ» № 1 *Минск.* Первый номер напечатан на трех языках: русском, белорусском и еврейском. Статьи: на русском языке — «На рубеже двух школ», на белорусском языке — «Отзвуки всемирной войны 1914 — 1918 г. в белорусской поэзии, на еврейском языке — «Революция и народная культура на еврейской улице», «Амбулаторная культура» и др. (Стр. 98).

«ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» №№ 6—7, 8—10 *Нижний-Новгород.* Статьи: *О. Балика, Е. Медынского, М. Новорусского* и др. (Стр. 133).

«СВОБОДА, ЗНАНИЕ И ТРУД» №№ 1—6 *Орел.* Статьи: *С. Зобкова* — «Трудовые принципы в новой школе», *В. Кондратьев* — «Старая и новая школа», *А. Светозаров* — «Об'яснительное чтение художественных произведений в трудовой школе I ступени», *А. Черкасов* — «О трудовой школе» и др. (Стр. 446).

«НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» №№ 1—8 *Тверь.* Статьи: *А. Аскопченского, В. Познера, В. Чистякова, Л. Шапиро* и др. (Стр. 360).

«ЕДИНАЯ ШКОЛА» №№ 1—5. *Псков.* Статьи: *Вознесенский* — «К вопросу о применении трудового начала при преподавании истории», *Н. Роот* — «Эстетика и творчество в единой трудовой школе», *Ф. Эрн* — «Математика в новой школе», *его же* — «Трудовой метод на уроках естествознания» и др. (Стр. 400).

«ПРОСВЕЩЕНИЕ» №№ 1—3 *Рязань.* Статьи: *Я. Кеткович* — «Математика в трудовой школе», *В. Сергеев* — «Методика истории и ее роль в преподавании», *А. И.* — «Журналистика учащихся» и др. (Стр. 184).

«ПРОСВЕЩЕНИЕ» №№ 1—2 *Саратов.* Статьи: *Д. Аронович* — «Рабочие семинарии и передвижные биб-

лиотеки», *В. Девятков* — «Зимняя экскурсия и зимовье растений», *Б. Зайковского* — «Наш Край», *И. Робсман* — «Роль ручного труда и трудовых процессов в единой трудовой школе в освещении гигиены» и др. (Стр. 115).

«*Н ОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ*» №№ 1—4 *Сольвычегодск.* (С.-Двинск. губ.) (Стр. 84).

«*ОТКЛИКИ*» №№ 1—7 *Съезжань.* Статьи: *Н. Гаврилов* — «Революция и международный язык», *Я. Стэн* — «Первый Всероссиискии Сезд дошкольников», *И. Сухоцкий* — «Культурно-просветительные кружки» и др. (Стр. 168).

«*ВЕСТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ*» №№ 1—4 *Тамбов.* Статьи: *А.* — «Ручной труд в американской школе и трудовые прецессы в русской советской школе», *В. Мурзаев* — «Детский сад», *В. М.* — «Беседы по основным вопросам трудовой школы» (Стр. 128).

«*ПРОСВЕЩЕНИЕ*» №№ 1—10 *Чернигов.* Статьи: *П. Баран-Бутовича* — «Об ученических организациях», *С. Брянский* — «Стройте новую школу», *С. Иванов* — «Этюды о трудовой школе» и др. (Стр. 320).

«*НАРОДНАЯ ЕДИНАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА*» Вып. II и III *Пенза.* Статьи: *И. Севастьянов* — «О методах преподавания в новой трудовой школе», *его же* — «О товарищеском педагогическом контроле», *С. Гарф* — «Организация работы в трудовой школе» и др. (Стр. 137).

«*В МАСТЕРСКОЙ ПРИРОДЫ*» №№ 1—5 (Петроград). Интересный журнал. Приложены четыре брошюры: *А. Чикин* — «Подвижная карта неба», *его же* — «Метеорологическая станция любителя», *его же* — «Самодельный токарный станок и работа на нем», *Г. Уэллс* — «Первые люди на земле» (Стр 460).

1920 г.).*

МОСКВА.

«*НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ*» №№ 18 — 20 (ежемесячник). Статьи: *П. Блонский* — «Половое воспитание», *И. Звенигородиев* — «Преподавание искусства в трудовой школе», статьи: *Крупской, Покровского, Узданского* и др. (Стр. 263).

«*НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ*» №№ 69 — 73 Еженедельник. Мелкие статьи различных авторов.

ПЕТРОГРАД.

«*ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ*» №№ 1—3, 4—6, 7—9. Статьи: *В. Невский* — «Какое общее образование нужно внешкольнику», *А. Пинкевич* — «Педагогика и наука», *И. Савин* — «Очерки русской детской литературы», *М. Соловьев* — «Зрелища с педагогической точки зрения», *Ю. Фаусек* — «План работы в детском саду для приходящих детей по системе Монтессори» и др. (Стр. 384).

«*ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ В ШКОЛЕ*» №№ 1—4 Статьи: *М. Новорусский* — «Природа и техника», *А. Пинкевич* — «Об основах методики школьного естествоведения», *Б. Райков* — «Влияние Александра фон-Гумбольдта на преподавание естествознания» и др. (Стр. 156).

«*ВЕСТНИК НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ*» №№ 1—4 Статьи: *П. Березин* — «Наглядные пособия по географии», *Е. Тихеева* — «Игрушки, как дидактический материал» и др. (Стр. 128).

«*В МАСТЕРСКОЙ ПРИРОДЫ*» №№ 5—6, 7—8. Дает интересный материал (Стр. 188).

---

*) Большинство педагог. журналов, выходивших в 1919 г., в этом году не вышли.

«*ИГРА*» № 3. Не периодическое издание. Статьи: *Н. Бахтин* — «Кукольный театр», *П. Мироносицкий* — «Драматический инстинкт у детей и его удовлетворение» и др. (Стр. 144).

«*НАШЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ*» №№ 1 3 *Демьянск* (Новгор. губ.). (Стр. 67).

«*ВНЕШКОЛЬНОЕ ДЕЛО*» № 1 *Кострома*. Журнал дает картину культпросв. работы провинции (Стр. 43).

«*ПОД ЕДИНОЕ ЗНАМЯ*» № 1 *Псков*. Однодневная педагогическая газета (Стр. 4).

«*СВОБОДНЫЙ ПУТЬ*» №№ 1 — 6 *Орел*. Наиболее ценное в журнале — перепечатки (Стр. 341).

«*ПРОЛЕТАРИАТ И ПРОСВЕЩЕНИЕ*» №№ 1—3 *Самара*. Местный журнал. Статьи: «О преподавании астрономии в школах I ступени», «Школьная летопись», очень интересная заметка: «Архив А. Г. Державина» и др. (Стр. 124).

«*СВОБОДНАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА*» № 1—2 *Томск*. Интересно и хорошо поставленное издание Томского Союза Кооперативов. Статьи: *Д. Балин и П. Фридъева* — «Трудовая школа в новой библиотеке», *К. Лепилов* «О детском рисовании в дошкольном возрасте», *Н. Румянцев* — «Психологические основы трудовой школы», *С. Гессен* — «Что такое трудовая школа» и др. (Стр. 148).

«*ПРОСВЕЩЕНИЕ СЕВЕРА*» №№ 1—11 *Шенкурск* (Арханг. губ.). Педагог. газета (Стр. 14).

У нас имеются сведения о том, что вышли нижепоименованные журналы, но нам не пришлось их видеть:

«*ТРУДОВАЯ ШКОЛА*» — Москва.

«*ИЗВЕСТИЯ ОТДЕЛА ВНЕШК. ОБРАЗОВАНИЯ М. Г. С. Р. и К. Д.*» — Москва.

«*ИЗВЕСТИЯ БЮРО ВСЕРОССКОГО СЪЕЗДА ПО ВНЕШК. ОБРАЗОВАНИЮ*» — Москва.

«*ЕЖЕМЕСЯЧНИК СТАТИСТИКИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*» —Москва.

«*СБОРНИК ВСЕРОССИЙСК. СОЮЗА УЧИТЕЛЕЙ ИНТЕРНАЦИОНАЛИСТОВ*» — Москва.

«*ЗНАНИЕ — СИЛА*» — Москва.

«*ВЫСШАЯ ШКОЛА*»—Москва. Издание Универс. Шанявского.

«*ЕДИНАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА*» Харьков.

«*НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ*» — Харьков.

«*ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*» — Харьков.

«*ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*» — Харьков. Изд. Губоно.

«*КУЛЬТУРНИК*» — Белоозерск.

«*НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*» — *Вологда*.

«*ВЕСТНИК ВОЛЬСКОГО ОТДЕЛА НАР. ОБРАЗОВАНИЯ*» — *Вольск* (Сарат. губ.).

«*ЖЕЛЕЗНЫЙ ПУТЬ*» — *Воронеж* (Издание к. пр. отд. железнодорожников).

«*НАРОДНАЯ ШКОЛА*» — *Новохоперск* (Воронежск губ).

«*УЧИТЕЛЬ КОММУНИСТ*» — *Орлов* (Вятской губ.).

«*БЮЛЛЕТЕНИ ОТД. НАР. ОБРАЗОВАНИЯ*» — *Оса* (Пермской губ.).

«*ИЗВЕСТИЯ ОЛОНЕЦКОГО ГУБ. КОМ. ПРОСВЕЩЕНИЯ*» — *Петрозаводск*.

«*ПРОЛЕТАРИАТ И ПРОСВЕЩЕНИЕ*» (за 1918 г.) — *Самара*.

«*ШКОЛА ЗНАНИЕ И ХОЗЯЙСТВО*» — *Севск* (Орл. губ.).

«ЖУРНАЛ ОТД. НАР. ОБРАЗ. ЗАПАДНОЙ ОБЛАСТИ» — *Смоленск.*

«ВЕСТНИК ЧИСТОПОЛЬСКОГО ОТНАРОБА» — *Чистополь* (Казан губ.).

«НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ» — *Ярославль.*

Означенный список педагогических журналов, вышедших в Советской России за 1918, 1919 и 1920 годы далеко не полон, особенно это относится к провинциальным журналам*).

С.

---

*) При составлении настоящего списка мы пользовались соответствующими обзорами ежемесячного критико-библиографического журнала: «Книга и Революция», выходящего в Петрограде.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА.

В. Станкевич. *Менделеев, великий русский химик.* С портретом Д. И. Менделеева. 200 стр. Изд. Американского изд. «The YMCA Press Ltd» Прага 1923 г. (По новому правописанию).

Хочется обратить особое внимание широкого круга русских читателей на эту небольшую, редко удачную книгу. Она не только дает хороший, очень интересный биографический очерк жизни нашего великого химика, но и дает яркую, отчетливую картину истории развития химии, как науки, картину соединенной работы множества людей, самоотверженного служения науке ряда выдающихся ученых. И именно при таком историческом подходе с особенною выпуклостью представляется своеобразная фигура Д. И. Менделеева и значение его, как крупного ученого.

Автор искусно подготовляет рядового читателя, незнакомого с химией, к пониманию значения главных научных заслуг Д. Менделеева, искусно заражает читателя своего рода волнением о судьбе периодической системы элементов и открытия предсказанных ею еще неизвестных простых тел. И поэтому вся книга с начала до конца и в своей химической и в своей биографической части читается с неослабеваемым интересом.

Появление книги В. Станкевича заполняет существенный пробел в русской литературе, все еще не богатой хорошими и доступными широким кругам неспециалистов биографиями русских ученых. Полагаю, однако, что именно в теперешнее время русскому юношеству особенно полезно прочесть рассматриваемую книгу. Она полна веры в русские творческие силы, она дает яркий образ самобытного русского гения, гения мирового значения, и притом образ пламенного русского патриота, беззаветно любившего свою родину.

Конечно, для живого понимания этой книги читателю нужна некоторая элементарная подготовка, но уже учащиеся VI класса средней школы могут с полным пониманием читать ее, если они усвоили себе хотя бы элементарное понятие химии.

Евгений Елачич.

В. А. Розенберг. *Н. И. Новиков, подвижник русской книги.* С портретом Н. И. Новикова. 80 стр. Изд. Американск. Прага, 1923 года. (По новому правописанию.)

Маленькая книга В. Розенберга дает хороший очерк жизни одного из первых русских книгоиздателей, популяризаторов. Автор дает краткое описание эпохи славного Екатерининского века с его видимым блеском

и победами, с одной стороны, и нищетою и бесправием крестьянской массы — с другой. Рядом выдержек из сатирических журналов Н. Новикова и сопоставляя их с отзывами современников и историков, автор даст картину современных Новикову нравов, и на фоне темного безлюдия и мрачной действительности так ярко вырисовывается благородный облик честного общественного деятеля и патриота.

Автор в своем очерке касается далеко не всех сторон общественной деятельности Н. И. Новикова, сосредотачивая внимание на его просветительной работе в деле распространения в России книг, доступных пониманию и интересных рядовому читателю. И, пожалуй, так лучше.

Эта маленькая книга с интересом и пользою прочтется каждым взрослым, но я хотел бы всячески рекомендовать ее чтению учащихся старших классов средней школы, уже знакомым из истории и по курсу литературы с эпохою Екатерины II.

Евгений Елачич.

Валерий Каррик. *Сказки-картинки. № № —6.* Изд. К-ва Задруга. Москва. 1921 г.

Отдельные выпуски, или № № этой серии вышли уже 4-м и 5-м изданием, и можно сказать, что «Сказки-картинки» В. Каррика заняли среди наших книг для детей младшего, дошкольного возраста вполне определенное, свое, место. Это книжечки с явным преобладанием рисунка над текстом, что, психологически, для маленьких детей вполне правильно.

Отличительной чертой рисунков Каррика — их замечательная выразительность. Это рисунки, понятные детям и без текста, рисунки, привлекающие к себе своею живостью, экспрессиею. Детям они очень нравятся, они им интересны. Дети охотно перерисовывают их, вырезывают из бумаги, раскрашивают. Некоторые выпуски, как напр., № 2 — «Колобок», или № 4 «Соломенный бычек», особенно хороши. Краткий текст, а отчасти и выбор тем значительно слабее рисунков. Тут традиционно повторяются многие не раз уже указанные ошибки в выборе сказочного материала для маленьких детей. Зачем маленьким детям нужна сказка «Козлята и волк», которая кончается тем, что волк обратился к козлятам со словами и голосом их матери — «подумали козлятки, что их мать пришла, отворили волку дверь, — а он их съел». В чем польза или красота такого конца? Не могу одобрить и переделку на русский манер французской «Красной Шапочки». Она и в оригинале бессмысленна и для маленьких детей мало пригодна (но такова уж сила традиции!), и в русифицированной переделке она еще хуже. Впрочем и по рисункам это наиболее слабая из всей серии. За ее исключением, всю серию можно смело рекомендовать, как хорошие книжечки для самых маленьких детей.

Евгений Елачич.

Г. Вегенер. *Из воспоминаний путешественника.* 185 стр. Много фотографий.

Это третья книга, рассматриваемой серии. Она в отличие от двух первых не содержит в себе описания одного путешествия, а состоит из 21 самостоятельных очерков. Это скорее ряд отдельных картинок, несвязанных

между собою описания отдельных поездок, восхождений, описаний. Но автор был в интересных местах, и очерки его дают живые картины жизни и природы на островах Самоа, каньонах Колорадо, Зондских островах, Цейлоне, Сиаме, Индии. Интересны описания восхождения на вулканы Явы, на Адамов пик Цейлона, интересны описания празднеств в Индии, Сиаме, Тонкине. Очерки эти с успехом могут быть использованы, как иллюстрационный материал при прохождении географии и как интересное, легко доступное учащимся начиная с третьего класса, внеклассное географическое чтение.

Евгений Елачич.

Свен Гедин. *По пустыням Азии.* Серия «Путешествия и приключения». № 6. С рисунк. и фотограф. 194 стр. Изд. С. Ефрона в Берлине.

Это уже четвертая книга (из шести вышедших этой серии), посвященная описаниям путешествий знаменитого шведского исследователя Азии. Данная книга описывает одно из более ранних путешествий Св. Гедина, предпринятое им в 1895 году из Кашгара в пустыни Туркестана, тянущиеся к юго-востоку от русского Туркестана.

Как книга для чтения, рассматриваемая особенно увлекательна. Элемент приключений, преодолений трудностей, опасность гибели, почти неминуемой — все это заставляет читать описание путешествия с захватывающим интересом. Настойчивость, бесстрашие и твердость воли С. Гедина невольно приковывают к нему внимание и вызывают к личности его глубокое уважение. Местности, пройденные им, интересны во многих отношениях, и географические результаты путешествия весьма ценны. Так удалось установить, что значительные участки мертвой песчаной пустыни находятся ныне на местах, где еще относительно недавно росли леса, а в VI, VII веке по Р. Хр. и ранее там была высокая культура, о которой свидетельствую находки, открытые в засыпанных песками городах. С. Гедин неоднократно упоминает о своем предшественнике, первом исследователе пустынь Туркестана — Пржевальском и жаль, что издательство не снабдило текста примечаниями, дающими главнейшие данные об этом знаменитом русском путешественнике и времени его путешествий. Такие примечания значительно увеличили бы для русских учащихся образовательное значение рассматриваемой книги.

Мне кажется, что данную книгу с большим интересом и пользою прочитают и взрослые и учащиеся, начиная с 3-го класса. Читать ее, быть может, следовало бы раньше описания других более поздних путешествий С. Гедина.

Евгений Елачич.

Генри М. Стэнли. *Мой первый путь к Конго.* 175 стр. Со многими рисунками, портретами и картою. Серия «Путешествия и приключения» № 7. Изд. С. Ефрона в Берлине. (По новому правописанию).

В книге этой описывается второе путешествие Стэнли в Африку, предпринятое им в августе 1874 г. Путешествие это длилось около трех лет и повело к открытию и первоначальному ознакомлению с огромной рекой

Конго, приобретшей в наши дни такое большое значение для европейцев. Конечно, теперь, когда путь по неизведанным в свое время дебрям центральной Африки, с такими трудами пройденный Стэнли, в нескольких местах пересекают железные дороги, а по некогда таинственному Конго установлено правильное пароходное сообщение, — географическая часть описания Стэнли в значительной степени устарела. Однако, описание путешествия, его трудностей, приключений сохранило не малый интерес и сегодня. Мужественная фигура Стэнли, никогда не теряющего присутствия духа и бодрости, невольно привлекает к себе симпатию читателя. Интересны и ярки описания могучей тропической природы, нравов и обычаев туземцев.

В рассматриваемой книге описание доведено только до прибытия Стэнли к берегам Конго; путь его по Конго до устьев реки изложен в другой книге «По Конго до устья», которая выйдет в этой же серии книг. Однако, вряд ли удачно такое разделение, и впечатление было бы полнее, если бы обе части одного путешествия излагались бы в одной книге.

Нельзя не пожалеть, что книга снабжена только весьма устарелыми рисунками. Теперь книгу об Африке можно было бы с успехом иллюстрировать хорошими фотографиями, а не только рисунками, сделанными в семидесятых годах прошлого века.

Г. Норденшельд. *Вокруг Азии и Европы.* 174 стр. Со многими рисунками картою и портретом. Серия «Путешествия и приключения». № 8. Изд. С. Ефрона. Берлин. (По новому правописанию).

Книга описывает знаменитое путешествие Г. Норденшельда, предпринятое им в 1878—1880 гг. Отправившись из Норвегии в Северный Ледовитый океан, экспедиция Норденшельда направилась вдоль северных берегов Азии на восток на корабле «Вега». Презимовав во льдах, «Вега» двинулась далее и через Берингов пролив благополучно достигла Берингова моря. Далее путь шел мимо Японии, вокруг южных берегов Азии, Коломбо, Аден, Суец, Гибралтар, Ламанш, Стокгольм. Конечно, весь интерес этого первого морского путешествия вокруг Евро-Азиатского материка сосредотачивается на полярных областях. Экспедиция сделала множество ценных наблюдений, в составе ее находились специалисты зоолог и ботаник.

Для русских читателей интересно, что Норденшельд дает краткий обзор предшествовавших исследований русского севера. И пусть хотя бы из этой книги русские юные читатели узнают о подвигах Семена Дежнева (1653 г.), Пахтусова (1832—35), о «Великой Северной экспедиции» (1728—1740 г.), задуманной неутомимым гением Петра Великого.

Книга написана чрезвычайно просто, даже слишком популярно; она вполне доступна чтению даже учащихся младших классов, и их вниманию всячески хотелось бы рекомендовать ее.

Нельзя не пожалеть, что и эта книга иллюстрирована старыми, довольно плохими рисунками. Если не заменимы рисунки, сделанные членами экспедиции, то рисунки, изображающие представителей полярного животного мира (белый медведь, морж, котики) следовало бы дать хорошие, современные нам, или привести фотографии, каковых теперь не мало.

Евгений Елачич.

Проф. Е. Н. Павловский. *Ядовитые животные и значение их для человека.* 90 стр. 44 рисунка. Изд. З. Гржебина. Берлин. 1923 г. (По новому правописанию).

Интересная книга проф. Е. Павловского изложена весьма просто и автором приняты все меры к тому, чтобы сделать ее по возможности доступною пониманию и весьма мало подготовленных читателей. Автор широко развил свою тему и дал хорошее, ясное, научно верное и понятное изложение вопроса. Он говорит о постоянно ядовитых животных (змеи, насекомые, пауки и др.), о временно ядовитых и о случайно ядовитых (мидия, некоторые рыбы). Описывается само животное, его ядоносные органы, образ жизни, эффект отравления, меры борьбы. При этом автор, стоя на биологической почве, затрагивает и ряд интересных биологических вопросов (мимикрия, приспособляемость и др.).

Книгу хочется рекомендовать для чтения, особенно учащимся в средних и старших классах гимназии.

Евгений Елачич.

Серия «Путешествия и приключения», изд. С. Ефрона в Берлине.

Я уже давал отзыв о первой книге этой интересной серии, — о книге Свена Гедина «Мои приключения в Тибете». Мне надлежит отметить две следующие за ней.

Свен Гедин. *Трансгималаи.* Новые приключения в Тибете. 202 стр. Много фотографий.

Эта книга едва ли еще не интереснее первой, продолжением коей она являтся. В ней описывается предпринятое С. Гединым в 1916 году второе путешествие в неисследованные еще области Тибета. Книга эта является кратким чрезвычайно ярким описанием путешествия, написанным автором для широкой публики, которая вряд ли станет читать его многотомные научные труды о Тибете. Помимо ознакомления с оригинальным бытом тибетцев и величием природы этого удивительного горного плоскогорья, интересна также и сама сторона приключений, полных неожиданностей и опасностей. Спокойная, сильная воля, твердая и настойчивая личность самого путешественника оставляет яркое впечатление.

Эту хорошо изданную и снабженную рядом прекрасных фотографий книгу хочется особенно рекомендовать, как чтение для учащихся.

Вильям Г. Гильдер. *Гибель экспедиции Жанетты.* Из серии «Путешествия и Приключения». № 4. 165 стр. С рис. и фотографиями. Изд. С. Ефрон. Берлин.

Четвертая книга из интересной серии «Путешествия и приключения» посвящена описанию трагической гибели американской экспедиции Де Лонга и приключений посланной вслед за ними для розысков второй вспомогательной экспедиции, в которой действующим лицом являлся автор книги. Экспедиция Де Лонга отправилась в 1879 г. на паруснике

«Жаннетта», имел целью проникнуть через Берингов пролив, минуя с севера Ново-Сибирские острова, к северному полюсу. «Жаннетта» погибла во льдах в 1881 г. Экипаж с невероятными лишениями и трудиостями стал пробираться к югу, но избежали гибели лишь немногие. Описание найденного дневника Де Лонга, который он вел, повидимому, до последнего дня жизни своей, действительно является удивительным документом величия человеческого духа и его жутко читать. Вся книга читается с неослабным интересом и ее нельзя не рекомендовать, как прекрасное, полезное чтение для учащихся, начиная с четвертого класса. Очень интересны описания скитаний по северу Сибири, в устьях Лены, в дебрях Якутской губернии.

Я бы мог отметить только одно место, которое по моему в русском переводе с успехом можно было просто опустить. Это легкомысленные рассуждения автора о православии, по наблюдениям его в Средне-Колымске. Православие — явление настолько серьезное, что о нем нельзя судить по поверхностным впечатлениям от обрядов якутов и русских поселенцев этого полудикого края. Автор с комичною серьезностью заявляет: «Православная религия особенно отвечает вкусам ленивых людей. Что ни день, то праздник какого-нибудь угодника, или церковный . . . . . Он празднует и постится. Не будь здесь такого обилия рыбы, я боюсь, что все эти набожные, но ленивые люди померли бы с голода из за своих постов» (стр. 91). «По всему тому, что я здесь видел, религиозные обязанности православного человека состоят преимущественно в частом употреблении крестного знамения, коленопреклонения перед иконами и соблюдения многочисленных постов...» (стр. 90). Но надо сказать, что подобная наивность заключений проявляется автором только в этом отношении и не свойственна ему при описании природы и быта крайнего севера.

Книга снабжена рядом интересных рисунков и фотографий.

Евгений Елачич.

Свен Гедин. *Сухим путем в Индию.* Из серии «Путешествия и Приключения». № 5. 191 стр. С рис. и фотограф. Изд. С. Ефрон в Берлине.

Все книги о путешествиях Свена Гедина, написанные лично знаменитым путешественником, чрезвычайно интресны. Он живо, ярко, местами увлекательно описывает все, ни виденное. Рассматриваемая книга посвящена описанию предпринятого им в 1905 году путешествия от Трапезунда через Тавриз, Тегеран, через безводные, а частью солончаковые, частью болотистые пустыни центральной Персии в Белуджистан. Эти пустыни почти не исследованы и очень трудно проходимы. Среди них изредка, как в Сахаре, попадаются счастливые оазисы. Все путешествие, во время которого С. Гедин прошел свыше 3700 километров, заняло целых шесть месяцев. Очень интересны описания магометанских празднеств, хотя автор как то больше внимания обращал на чистую географию, чем на этнографию.

Книга хорошо иллюстрирована фотографиями и рисунками автора.

Полагаю, что она, как и другие книги того же автора, должна стать непременной принадлежностью ученической библиотеки, и учащиеся, начиная с четвертого класса, несомненно, с большим интересом прочитают ее.

Евгений Елачич.

Лев Жданов. *Стрельцы у трона.* Русь на переломе. Историческая повесть конца царствования Алексея Михайловича. 232 стр. 6 рис. художника А. Апсита. 2-е изд. А. Девриена в Берлине.

Повесть эта с интересом прочтется учащимися, уже знакомыми с первоначальным курсом русской истории. Темою повести является второй брак царя Алексея, рождение Петра, жизнь многодетной двойной семьи царя и, наконец, его смерть. Описывается борьба придворных партий, главным образом главы стрельцов Хитрово и его приверженцев, стремившихся всячески отодвинуть малолетнего царевича Петра на задний план. Интимная жизнь царской семьи, непримиримая вражда и борьба партий родственников цариц описана очень хорошо, выпукло, и чтение этой книги несомненно поможет учащимся значительно яснее и полнее представить себе этот период русской истории.

В. П. Желиховская. *В татарском захолустье.* Повесть для юношества. 176 стр. 4 рис. художника Я. Бельзена. 6-е изд. А. Девриена в Берлине.

Напрасно в подзаголовке отмечено, что это «повесть для юношества». Это типичный рассказ для детей старшего возраста. Юноши его читать не будут, да и не стоит, а дети 11—14 лет прочитают с интересом. Повесть знакомит с жизнью Кавказа, обычаями кавказских татар, и в этом отношении она может иметь даже некоторый интерес, как хорошая «географическая беллетристика». Как всегда у Желиховской многое написано прямо с жизни, описания и верны и живы, но повесть не лишена и искусственных элементов, обычных в рассказах «для детей». Тут и необыкновенные совпадения, роковые случайности. Очень ярко рисуется бесправное положение женщины, девушки у магометан. Автор умеет пробудить сочувствие юного читателя к судьбе своих героев, и в этом есть несомненное достоинство повести.

Евгений Елачич.

Н. И. Поздняков. *Товарищ.* Повесть из школьной жизни. 183 стр. С рис. художника Т. Никитина. 7-ое издание А. Девриена. Берлин. 1923 г.

Школьники младших классов гимназии всегда охотно читают книги с описанием лично ими хорошо понимаемой жизни других учащихся. Встает ряд аналогий. Несходное с их школною жизнью интересует, как новое, сходное — читается с особым переживанием и увлечением. Рассматриваемая повесть Н. Позднякова не отличается особенными достоинствами, но и она прочтется (и в действительности читается) учащимися с интересом. Взрослому она кажется шаблонною, — все те же школьные шалости, «бенефисы» воспитателю, пари на поедание множества пирожных, фискалы и добрые товарищи. Но юные читатели этого не заметят, ибо им еще и сопоставлять ее не с чем.

Издана книга хорошо, рисунки весьма посредственны.

Л. Карроль. *Аня в стране чудес.* Перев. с английского В. Сирина, с рис. художника С. Залтупина. 114 стр. Изд. «Гамаюн». Берлин. 1923 г.

Что бы ни говорила педагогическая критика, что бы ни утверждала — все равно книги, подобные рассматриваемой, будут изготовляться, издаваться и приподноситься детям. Дети будут эту чепуху читать, а родители думать и утверждать, что подобное чтение «содействует развитию детской фантазии». Сознавая в этом отношении полное бессилие свое, все же хочется вновь и вновь повторить не новые уже аргументы. Книга Карроля появилась в русском переводе уже давно и даже, кажется, в разных переводах и переделках. Она явно рассчитана на дурной вкус родителей и на неразборчивость маленьких читателей. Это сказка, — но в ней нет ничего поэтического, задушевного, что придает неотъемлемую прелесть настоящей хорошей сказки. Это длинный набор малосодержательных и нацело выдуманных (а не художественно созданных) утрированно невероятных приключений и чудес. Остроумие заключается в том, что девочка все время причудливо меняется в росте, у ней шея вытягивается в несколько метров, потом она становится крошкой и т. д. Многие дети весьма охотно читают такую и для них бесспорную чепуху, танцы омаров с черепахами, игра в крокет, при чем ежи служат шарами и фламинго молотками и т. д.. и т. д. Но кому же это нужно! Есть ли хоть тень пользы от чтения подобной отнюдь не поэтической чепушинки? Сомневаюсь, но вред в такой книге по моему есть несомненный. Так, напр., при описании превращений девочки она все путает и, вспоминая стихи, декламирует так:

«Скажи - ка дядя, ведь не даром
Тебя считают очень старым:
Ведь право же ты сед
И располнел ты несказанно...» (стр. 42) и т. д., и т. д.

В другом месте приводится другое «стихотворение»:

«Вой младенец мой прекрасный,
А чихнешь — побью.
Ты нарочно — это ясно...
Баюшки баю...» (стр. 53) и т. д.

Вот эти сомнительно остроумные перделки легко запоминаются, и хорошо ли это? Дети едва только начинают знакомиться с поэзией, их бы приучать чувствовать красоту Лермонтовского стиха, приучать любить его, а тут в голову ребенка вводят некрасивую, неостроумную пародию, издевательство. И опять будут ссылаться на то, что «дети так охотно читают», и серьезно полагать, что в данном случае это аргумент в пользу этой книги. Мне попрежнему кажется, что те из родителей и воспитателей, которые хотят привить детям с раннего детства уважение к книге, развить в них хороший вкус, художественное чутье и любовь к родной поэзии, — должны были бы избавить своих детей от засорения их юных мозгов подобною недоброкачественною литературою.

Евгений Елачич.

ХРОНИКА.

Русская школа в Литве.

Отсутствие сведений в печати о русских школах в Литве, а также отсутствие представительства от Литвы на Съезде русских школ заграницей может породить мысль, что в деле образования русских детей в Литве ничего не сделано, между тем это не верно по существу. В Литве, как и в других прибалтийских государствах, есть и школьные работники и материал для школы — подрастающее поколение. Число русских и белоруссов — литовских подданных и эмигрантов — достигает в настоящее время 100.000, из них до 15.000 детей школьного возраста.

Но в Литве нет всеобщего обучения. Число всех учащихся в школах Литвы равняется 120.000, что составляет около 4% всего населения. По этому рассчету число русских и белорусских школьников должно было бы приближаться к 4.000, что дает достаточный материал для образования одной гимназии с 300 учащихся и 70—90 комплектов начальных школ. Однако, школьная статистика дает совсем иные цифры.

В мае 1923 г. русских и белорусских начальных школ насчитывалось 8 с 600 учеников: а число русских и белорусских детей, обучавшихся в других школах, достигало 500 чел. В гимназиях в 1922 г. обучалось всего 195 русских и белор. детей. Число гимназических классов на русском языке в 1922 г. равнялось 29 с 1063 ученик., в 1923 г. весной соответствующие цифры были 21 и 795. Число обучающихся на русском языке больше, чем число русских детей в гимназиях. Дело в том, что многие молодые люди, начавшие свое образование в русской школе, заканчивают свое образование на том же языке. В настоящее время имеется 2 гимназии на русском языке, в Ковне и в Поневеже, причем поневежская гимназия постепенно переходит на литовский язык.

Положение начального обучения очень печальноо: за дверями школы оказывается до $^{29}/_{30}$ всего числа русских детей. Причиною тому является тяжелое материальное положение русского населения, отсутствие помещений и, наконец, междунациональная борьба, низводящая русское население на степень меньшинства третьей категории. Русская гимназия существует на плату за правоучение и ютится в чужом помещении, работая во вторую смену. Педагогического персонала, как для начальной, так и для средней школы, достаточно. Профессиональной организации нет. Делаются попытки связаться с русским учительством других государств.

Айтис.

Русская школа на Дальнемъ Востокѣ*).

Полоса отчуждения Восточно-Китайской ж. д. всегда жила обособленной жизнью. Первая русская школа была здесь открыта только в 1898 г. К 1906 г. был организован Учебный Отдел, ко времени основания которого уже было учащихся в школах дороги 1886 чел. при 38 учащих. В 1917 г., вместо Учебного Отдела, был создан Комитет Образовательных учреждений, при котором учебное дело значительно пошатнулось. В 1919 г. возобновил свою деятельность Учебный Отдел, который с тех пор и ведает русским школьным делом в бывшей полосе отчуждения. Лежащий перед нами отчет — дает интересную картину русского школьного дела в районе, совершенно отрезанном и от России и от русской эмиграция. Об объеме школьной работы дают ясное представление следующие цифры. К 1923 г. в заведывании Учебного отдела находилось 45 начальных школ с 6548 учащимися и 166 учителями, 12 высших начальных училищ с 1400 учащимися и 58 учителями, 4 гимназии с 490 учащимися и 51 учителем, ремесленые курсы с 120 учащ., курсы кройки и шитья с 40 учащ. и технические курсы с 160 учащ. и 14 учителями. А всего учащихся было 9258 чел. при 419 учащих. Бюджет на школьное дело составлял в 1922 г. 550.330 рублей.

Учебный отдел обратил большое внимание на улучшение постановки преподавания и на разработку программ. В начальных школах дороги в 1917 г. съездом учителей была принята с небольшими изменениями программа Московского Технического Общества. Для высших начальных училищ тот же съезд остановился на игнатьевской программе. Учебный Отдел, исходя из преемственности образования, поставил своей задачей согласовать программы 1 и 2 ступени.

Особая программная комиссия приняла при разработке программы следующие руководящие положения: 1) каждая ступень школы, предоставляя право беспрепятственного перехода в следующую ступень, должна иметь законченный характер, 2) продолжительность обучения в I ступени установлена 4 года, во II — в 3 года и в III — в 3—4 года, 3) при разработке программ должны быть приняты во внимание лишь те новые течения, которые были проверены педагогической практикой в России и заграницей до 1917 г., 4) Закон Божий преподается во всех ступенях школы, как основной предмет школы, обязательный для всех учащихся, 5) Во II ступени преподается один из новых языков (английский, как наиболее распространенный и практически необходимый на Дальнем Востоке), 6) Сохраняется в основе тип высших начальных училищ с переработкой и некоторых случаях программ соответственно новым требованиям жизни. Делегатский Съезд учителей Китайско-Восточной ж. д. одобрил новые программы, и с 1922 г. этими новыми программами руководятся школы первых двух ступеней. В настоящее время идет работа по пересмотру программ средней школы.

В постановке преподавания обращено внимание на физическое и трудовое воспитание в школах. При харбинском высшем начальном училище, например, организованы мастерские по изготовлению учебных посо-

*) *Отчет Учебного Отдела Китайско-Восточной железной дороги* Харбин, 1923. 4°, 166 стр.

бий по физике, по курсу неживой природы а также столярная и переплетная мастерские. С целью развития в детях любви к труду и для более правильной постановки естествоведения в школах дороги в Харбине и на линии организованы школьно-показательные садики. Из мероприятий по внешкольному образованию следует отметить оборудование двух вагонов-библиотек, передвигающихся по линии и обслуживающих таким образом грамотное население книгами. Приступлено и к оборудованию особого вагона-кинематографа.

При ознакомлении с отчетом чувствуется большое удовлетворение — русский учитель всюду остается на своем трудовом посту. *А. Б.*

Деятельность Педагогического Бюро с 1-го августа по 1 декабря 1923 г.

Основная работа Бюро сосредоточилась на следующих вопросах: 1) участие в Международном Педагогическом Съезде (27-30 августа), 2) Подготовка и проведение Пленарного Собрания Бюро (14-15 октября), 3) Вопрос об организации летом 1924 г. краткосрочных повторительно-методических учительских курсов, возникший во время Плеиарного Собрания Бюро и 4) Установление точного плана работы Программной Комиссии Бюро.

Международный Педагогический Съезд состоялся в Праге 27-30 августа. Представители Бюро приняли участие в его заседаниях в качестве гостей и вручили членам Съезда специально составленный для Съезда доклад на французском языке о положении русской школы заграницей и воззвание Бюро о помощи русской школе.

14-15 октября в Праге состоялось Пленарное Собрание Бюро. Кроме членов Бюро, находящихся в Чехословакии, в собрании приняли участие специально прибывшие в Прагу на заседание Бюро его члены, не живущие в Чехословакии: Проф. Д. М. Сокольцов из Польши, З. А. Макшеев из Югославии, Д. Д. Гнедовский из Германии и М. И. Соболев из Эстонии. Кроме того Бюро были приглашены с правом совещательного голоса проф. И. М. Малинин из Югославии и О. А. Хернова, доклад которой 1-му съезду о положении русской школы в Румынии не был своевременно заслушан на Съезде.

Обсуждению и разрешению Пленума подлежали вопросы: о программе занятий 2-го съезда, времени и месте его созыва. Предварительно, во время подготовки к Пленуму Бюро запросило всех своих представителей о мнении по этим вопросам местного русского учительства, и к пленарному собранию был уже получен, почти из всех стран расселения русской эмиграции, обширный материал, сводка из которого была сообщена Пленуму. В результате была установлена следующая программа занятий 2-го съезда, намечающая темы, по которым должны быть заслушаны доклады на Съезде

I. Тип школы и учебный план (общепедагогические вопросы). А. Единая школа в советской России. Б. Трудовая школа. В. The Dalton Plan Г. Воспитательная проблема в школе. Д. Новое в педагогической мысли Европы и Америки.

II. Эмигрантская школа: А. Унификация программ. Б. Переработка программ: а) сокращение программ, б) расширение программ (введение но-

вых частей в программы отдельных предметов и введение новых предметов, приспособление программ эмигрантской школы к требованиям Высш. Уч. Заведений Европы).

В. *История беженской школы за четыре года (1920—1924 гг.) и ближайшие ее перспективы.*

Г. *Воспитательная проблема в эмигрантской школе:* а) национальное воспитание, б) семья и школа, в) совместное обучение, г) интернат, д) тип ученика, е) переросшие ученики.

По вопросу о месте 2-го съезда в виду отсутствия ко времени заседания тех сведений, которые могли бы дать Бюро возможность оффициально указать место Съезда вынесено решение оставить вопрос открытым, поручив Бюро путем соответствующих переговоров окончательно установить место Съезда.

В резолюции собрания, принятой по этому вопросу условно намечались три возможные пункта: Прага, Белград и Париж. (В настоящее время Бюро уже предприняло шаги к выяснению конкретных возможностей созыва Съезда в одном из трех намеченных пунктов). Оставив вопрос о месте Съезда открытым, собрание условно определило время Съезда на первую половину июля 1924 г., сообразуясь со временем Съезда Русских Академических Организаций заграницей.

Пленарным Собранием был также заслушан целый ряд пожеланий местного русского учительства, привезенных делегатами с мест и присланных представителями Бюро, по различным вопросам: о правовом и материальном положении русских абитуриентов, об издании новых и переиздании старых учебников, рекомендуемых Бюро, об устройстве местных учительских съездов и др. Все эти вопросы Пленарное Собрание постановило, не откладывая их разрешения до 2-го Съезда, передать в Бюро для немедленного установления порядка их осуществления.

Кроме того Пленумом были заслушаны: отчет Секретаря Бюро А. Л. Бема о работе Бюро за истекшее время, и денежный отчет Казначея Бюро Кн. Петра Д. Долгорукова, а также информационные доклады о положении русского учебного дела в Болгарии, Германии, Польше, Румынии, Чехословакии, Югославии. При этом было установлено, как и на I-м Съезде, крайне тяжелое положение, не только материальное, но и главным образом правовое русской школы в Польше и Румынии.

По заслушании этих последних докладов Собрание постановило предложить Бюро посвятить специальное заседание для всестороннего выяснения и освещения положения русской школы в этих странах, и также и изыскания путей к его улучшению.

Представителем из Эстонии — М. И. Соболевым — было выражено пожелание русского учительства в Эстонии об устройстве летом 1924 г. краткосрочных повторительных учительских курсов.

В ближайшем после Пленума очередном заседании Бюро рассмотрело этот вопрос и вынесло постановление: 1) избрать комиссию из 3-х лиц для разработки плана и сметы курсов, 2) просить Русский Педагогический Институт, Объединение Русских Учительских Организаций заграницей и Союз Русских Педагогов в Чехословакии делегировать своих представителей в Комиссию, 3) по окончании работ доложить о результатах ее Бюро для вынесения окончательного решения. В комиссию эту вошли:

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 5 - 6
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 221 - [224]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

От Бюро — Проф. В. В. Зеньковский, А. В. Жекулина и С. И. Карцевский, от Педагогического Института — С. А. Егунова, от Учительского Объединения — В. С. Грабоваго-Грабовский и от Союза Русских Педагогов — В. А. Ригана. Комиссия ко времени выхода Бюллетеня уже закончила свою работу, установив проект плана и сметы для доклада Бюро.

В осуществление задания 1-го Съезда о выработке ко 2-му Съезду примерных программ русской эмигрантской средней и низшей школы при Бюро — была образована Программная Комиссия. Комиссия эта разбита на следующие секции: 1) общепедагогическую и философской пропедевтики, 2) по Закону Божию, 3) истории и законоведения, 4) родного языка, 5) литературы, 6) математики и физики, 7) естественных наук, географии и родиноведения, 8) древних языков, 9) новых языков, 10) физического воспитания, 11) пения и 12) рисования и чистописания. На одном из общих собраний Программной Комиссией было решено закончить работу секций к 1-му января, после чего результат работ отдельных секций должен будет поступить в Пленум Программной Комиссии для общей сводки.

Желая посильно привлечь к этой работе тех специалистов, которые находятся вне Чехословакии, Бюро обратилось к своим представителям с просьбой организовать такие же комиссии на местах, одну или несколько на каждую страну, где велась бы параллельная работа. По окончании работ местных комиссий результат их работ также поступает в Центральную Программную Комиссию. В качестве материала для работ секции в Бюро собираются программы русских эмигрантских и местных школ, на основании которых в этих школах ведется сейчас преподавание.

Весной 1923 г. положение русских школ в Болгарии ввиду отсутствия средств было катастрофическим, однако в августе Совет Министров Болгарии не только удовлетворил полностью ходатайство Уполномоченного В. С. Г. об ассигновании средств на продовольствие детей в интернатах русских учебных заведений в Болгарии, но и увеличил это ассигнование, добавив некоторую сумму на другие хозяйственные нужды всех русских учебных заведений. Осведомившись об этом решении Бюро обратилось к Председателю Совета Министров с выражением благодарности от имени объединяемых Бюро русских деятелей средней и низшей школы.

Кроме деловых заседаний, посвященных текущим вопросам, в Бюро намечено заслушание ряда информационных докладов о положении школы в советской России.

Русский Педагогический Институт имени Яна Амоса Коменского в Праге.

В Русском Педагогическом Институте имени Яна Амоса Коменского в Праге закончился первый со времени его открытия семестр. Итоги работы за это полугодие — благоприятные и у преподавателей, и у слушателей. Между последними преобладают лица, окончившие университет по историко-филологическому или физико-математическому факультетам; меньшинство же либо окончили учительский институт, либо прервали свое образование, не успев закончить его из за войны или революции.

но все же имеют за собою педагогический опыт. Первый семестр носил теоретический характер; читались предметы общепедагогические: общая психология (В. В. Зеньковский), история педагог. учений (И. И. Лапшин), общая педагогика (С. И. Гессен), и ряд предметов общенаучных с целью с одной стороны восстановить и пополнить у каждого то, что он раньше изучал, а с другой стороны ввести слушателей в круг идей специальных знаний по отделам, до сих пор им мало знакомым.

Так были изложены: христианское вероучение (С. Н. Булгаков), русская литература (А. Л. Бем), русская история (А. А. Кизеветтер), география и этнография России (Н. М. Могилянский), анатомия и физиология человека (С. А. Егунова), ботаника (В. С. Ильин). Далее читались эпизодические курсы: логика (Н. О. Лосский), русский язык (С. И. Карцевский), история русского народного творчества (Е. В. Аничков), история русского искусства (Н. Л. Окунев). Наконец, изучался чешский язык (К. К. Штепанек) и искусства: рисование (А. Н. Смирнов), пение (С. П. Орлов) и гимнастика (А. И. Ефанов). Начаты были и экскурсии. Кроме лекций ведутся также и семинарии, к которым слушатели проявляют живой интерес.

Два раза в месяц по вечерам слушатели и преподаватели сходятся вместе для более непосредственного взаимного общения: тут после краткого вступительного слова происходит за чашкой чая оживленная беседа на ту или другую педагогическую тему. Один из таких вечеров был посвящен ознакомлению с народными песнями всех славянских племен с объяснениями д-ра Кубы, глубокого знатока в этой области.

Занятия в Педагогическом Институте происходят с утра до 6 час. вечера с обеденным перерывом. Если принять во внимание всю трудность доставания руководств и учебных пособий, необходимых для занятий самостоятельного характера, то приходится признать, что Педагогический Институт поглощает все время учащихся. По их словам, они за одно только полугодие получили огромный и богатый научный материал и с увлечением готовятся к будущей своей работе по восстановлению русской школы, русского просвещения. Почти все слушатели получают стипендию от Чехо-Словацкого правительства в размере 600 чешск. крон в месяц.

Наиболее нуждающиеся получили пособие на приобретение одежды.

Вновь прибывшие в Прагу размещались временно в студенческом общежитии, пока не устроились в наемных частных комнатах.

Благодаря заботам директора Института проф. С. А. Острогорского слушатели обеспечены также и всеми видами медицинской помощи при заболеваниях (амбулаторное, станционарное и санаториальное лечение, посещение врача на дому в экстренных случаях, снабжение бесплатными медикаментами).

Таким образом работа в Педагогическом Институте уже вполне наладилась. Если говорить о его недостатках, то следует упомянуть о слишком большом учебном матерьяле, сосредоточенном в рамках двухлетнего курса, и об излишней его многопредметности.

В настоящее время принимаются меры к тому, чтобы исправить вышеуказанные недостатки и тем дать слушателям больше времени для самостоятельной работы. *N.*

Книги, поступившие в редакцию:

А. М. Пешковский, *Наш язык*, учебная книга по грамматике для школ 1-ой ступени. Вып. II. Элементы морфологии и синтаксиса. М. Госиздат. 1923. Стр. 343 + VIII.

А. М. Пешковский, Методическое приложение к книге «Наш язык» (вып. 1 и 2). Госиздат. М. 1923. Стр. 120.

Русский язык в школе. Труды постоянной комиссии преподавателей русского языка и литературы. Вып. I. Под ред. проф. Д. Н. Ушакова. Госиздат. М. 1923. Стр. 114.

Русская речь. Сборники статей под ред. проф. Л. В. Щербы. Сборник I. Изд. Фонетического института практического изучения языков. Петроград. 1923. Стр. 293.

А. П. Чехов, *Избр. произведения для детей*, под ред. А. Черного. Изд. «Слово». Берлин 1922. Стр. 361.

Лев Толстой, *Книга для детей*. Рис. П. А. Хентовой. Изд. «Слово». Берлин. 1921. Стр. 181.

Радуга. Русские поэты для детей. Составил Саша Черный. Обложка и рис. К. Л. Богуславской. Изд. «Слово». Берлин. 1922. Стр. 417.

Студенческие годы № 6—7. Октябрь-Ноябрь 1923 г. Прага.

Народная школа. Орган учительского товарищества Подкарпатской Руси. №№ 10 (Октябрь), 11 (Ноябрь), 12 (Декабрь) и № 1 (Январь). Мукачево. 1923 и 1924.

Карпатский край. Литерат.-историч. журнал. № 1. Октябрь 1923. Мукачево. Стр. 40.

Информационный бюллетень Российского земско-городского Комитета помощи российским гражданам заграницей. №№ 24—33. Paris XVII 33, Rue de Prony.

Pour l'ére Nouvelle, № 8. 1923. Genéve.

Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей. № 3 (Декабрь 1923). Прага. 1924. Стр. 72.

Проф. **И. Кукулеско,** *Курс химии*. 10-е изд. «Русская Книга». Берлин 1923. Стр. 316.

Проф. **К. Д. Покровский,** *Курс космографии*. 10-е изд. «Русск. Книга». Берлин. 1923. Стр. 156.

Проф. **О. Шмейль,** *Растения. Основы природоведения с биолог. точки зрения*. 11-е изд. «Русск. Книга». Берлин. 1923. Стр. 136.

Проф. **О. Шмейль,** *Человек и учение о его здоровье*. «Русск. Книга». Берлин. 1923. Стр. 100.

Проф. **О. Шмейль,** *Человек и животные*. «Русск. Книга». Берлин. 1923. Стр. 174.

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

ИЗДАТЕЛЬСТВО „ПЛАМЯ“.

Под общим руководством: проф. Е. А. Ляцкого

Центральные собственные склады
„НАША РЕЧЬ“
„NAŠA RJEČ“ Praha II., Ječná 32.
Telefon 94—16.
„РОДИНА“
Berlin — Charlottenburg,
Kantstrasse 24. tel. Steinpl 112-93.

Отделения:
Прага: „Русская Избушка“. Ужгород: „Наша Речь“. Мукачево: „Родная Речь“ Пряшево: „Наша Речь“. Брно: „Наша Речь“. (Барвич и Новотин). Варшава: Г. С. Сулима и др.

С запросами и требованиями обращаться в книжн. магазин
„Naša Rječ“, Praha II., Ječná 32.
Представительства во всех странах Европы, на Дальнем Востоке и в Америке.

ГЕНЕРАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО И СКЛАД:

ИЗД. «ПЛАМЕНИ»:

Алексеев Н. Н., проф. Основы философии права . . . . . 27.—
Булгаков В. Ф. Толстой-моралист 5.50
Дионео. Англия после войны . . . . . 25.—
Жорж Дюгамель. Цивилизация. Авториз. перев. М. Л. Слонима . 9.50
Лаппо И. И., проф. Западная Россия и ее соединение с Польшей в их историч. прошлом. Исторические очерки 19.50
Лапшин И. И., проф. Философия изобретения и изобретение философии. Вып. I. Введение в историю философии . . . . . 20.—
Лосский Н. О., проф. Сборник задач по логике. Учебное пособие . 25.—
Толстой Л. Л., граф. В Ясной Поляне. (Правда об отце и его жизни) 5.50
Циммерман М. А., проф. Очерки нового международного права. (Мирные договоры. Лига Наций. Постоянная палата международного суда . . . . . 48.—

ИЗД. «ВАТАГИ-ПЛАМЕНИ»:

«На чужой стороне». Истор. литер. сборники под редакцией С. П. Мельгунова, при ближайшем участии Е. А. Ляцкого и В. А. котина. Книга I и II . . . . . 25.—
Книга III . . . . . 30.—
Мельгунов П. Первые уроки истории. Древний Восток . . . 25.—
Лопатин Л. М. Лекции по истории новой Философии . . . 10.—
Мякотин В. А. А. С. Пушкин и декабристы . . . . . 6.—

ИЗД. «ВАТАГИ»:

С. Мельгунов. Дела и люди Александровского времени . . . 25.—
» Красный террор в России . . . . . 20.—
Р. Бланк. Куда Искариот в свете истории . . . . . 5.—
Проф. Эрисман. Мыслят ли животные? 2.50
В. Каррик. Сказки-картинки — шесть книжек по 2.50
« Сказки-картинки — в одном томике . . . . . 8.—
В. Короленко. Письма к Луначарскому . . . . . 2.—

ИЗД. И СКЛАД «НАШЕЙ РЕЧИ»:

«Артисты Московского Художественного Театра за рубежом». Роскошное издание, альбом-сборник . . . . . 40.—
Маковский С. К. «Силуэты русских художников». Роскошное изд. с многочислен. цветными и черными репродукциями . . . 50.—